This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

Educ 1009.02.5

Harvard College Library

FROM

THE FUND OF

MRS. HARRIET J. G. DENNY,

OF BOSTON.

Gift of $5000 from the children of Mrs. Denny, at her request, "for the purchase of books for the public library of the College."

POUR LA PÉDAGOGIE

OUVRAGES DU MÊME AUTEUR :

Cours d'instruction morale et civique. Paris, 1882.

La Pédagogie révolutionnaire. Paris, 1883.

La Pédagogie dans l'Allemagne du Nord. Paris, 1885.

Du rôle des concepts dans la vie intellectuelle et morale. Paris, 1892.

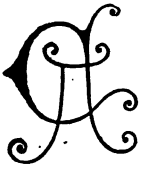
De tractatu Kantii pædagogico. Paris, 1892.

Grenoble, imprimerie ALLIER FRÈRES
Cours Saint-André, 26

GEORGES DUMESNIL

Professeur de Philosophie à l'Université de Grenoble.

Pour la Pédagogie



Librairie Armand Colin

Paris, 5, rue de Mézières

1902

Tous droits réservés

Educ 1009.92.5

APR 27 1903

Denny fund.

A la chère mémoire

DE M. HIPPOLYTE COCHERIS

CONSERVATEUR DE LA BIBLIOTHÈQUE MAZARINE,
INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE,
DIRECTEUR DE LA « REVUE PÉDAGOGIQUE ».

PRÉFACE

Notre enseignement secondaire a été réformé en 1872, 1880, 1882, 1886, 1891 ; il a, quant à son arrangement, subi des retouches en 1885, 1890, 1892, 1895. Autant de fois, neuf fois les programmes et l'organisation des classes ont été changés ou modifiés ; il y a une chose à quoi pourtant on ne s'est pas appliqué au cours de ces tentatives d'ordre pédagogique, c'est l'éducation pédagogique des maîtres. Or, ce point ne serait-il pas essentiel entre tous ? La pédagogie ne serait-elle pas la plus importante affaire en matière pédagogique ? Voilà la question que ce livre soulève ; voilà la carrière qu'il ouvre, qui reste à courir, qui est la sienne et qu[illegible]ngue.

L'opinion publique a fini [illegible] estimer que ces modifications de notre enseigne-

ment secondaire étaient trop fréquentes. Cependant elle demandait quelque chose, mais elle ne savait pas bien quoi. Elle entendait dans les revues et les feuilles publiques les avocats de diverses causes ; c'était assez pour l'inquiéter, pas assez pour l'orienter sûrement et la fixer. Peut-être lui manquait-il la forte direction que lui eût donnée le corps des professeurs, si ceux-ci avaient été habitués à remuer d'une manière pour ainsi dire scientifique les questions d'ordre pédagogique ; mais ils n'en sont pas là. Aussi semblait-il en fin de compte que les réformes à introduire dans l'enseignement secondaire fussent l'affaire de l'administration et du législateur et il y avait des décrets, des arrêtés, des circulaires ; le personnel enseignant avait pour tâche d'exécuter chacune de ces réformes bien plutôt que de la préparer. Je ne dis pas qu'on ne l'ait pas parfois consulté et, sans doute, on ne l'a jamais fait aussi largement que dans l'enquête conduite par M. Ribot. Mais là encore, [illegible] le cas de cette dixième réforme, les résultats sont dus à une interprétation de l'opinion publique ou géné-

rale bien plus qu'à une élaboration des problèmes par les professeurs et les hommes du métier.

Il est clair que, dans notre système politique, le législateur n'a pas à négliger les questions d'enseignement et que tout le public, qu'elles intéressent, a le droit d'en dire son avis : il leur faut du grand air, pas d'atmosphère renfermée. Mais il me paraît aussi qu'elles ne sauraient mieux mûrir que sous l'influence des hommes qui sont chargés de l'éducation, s'ils avaient de ces questions une entente plus raisonnée et un souci plus actif. Je crois même que les interventions d'en haut ou du dehors deviendraient moins souvent nécessaires, s'il y avait dans le corps enseignant, à l'intérieur, plus de vie pédagogique. Je sais bien que la crise de l'enseignement secondaire n'est pas spéciale à la France, que l'éducation publique, à l'étranger aussi, cherche ses voies ; mais si, comme il semble, nous souffrons de cette crise plus que les autres, ne serait-ce pas parce que les maîtres ne sont pas armés, chez nous, d'une doctrine assez avisée et de méthodes assez solides et assez souples

pour faire face aux difficultés que ce temps suscite ?

Il se trouvera toujours quelques personnes pour croire que la dernière réforme est tout de bon la dernière, qu'elle a mis un terme à l'instabilité et qu'il n'y a plus qu'à vivre tout doucement, sans se préoccuper du problème pédagogique ; mais ce calme espoir ressemble si fort à une illusion que beaucoup refuseront de s'y laisser persuader. A l'heure qu'il est, parmi les questions que touche ce livre, une seule, celle des Universités, a reçu une solution qui semble définitive ou du moins durable. Oserait-on dire que l'organisation de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire supérieur ne subira pas avant longtemps des pressions très capables de les altérer et qui n'auraient pas la science de l'éducation pour principe ? C'est pour cela que j'ai laissé subsister ici ce qui a trait à la réforme de l'enseignement secondaire ; quel que soit le rapport du plan que j'avais conçu avec ce qui passera dans la pratique, ces pages contiennent des vues qui pourraient être, dans un avenir prochain, plus opportunes

qu'au moment même où elles ont été écrites.

Où qu'on en soit des réformes, quels que soient le plan général et les programmes, j'ai toujours pensé que le plus pressé était d'en tirer le meilleur parti possible et qu'à cause de cela, la méthode pédagogique gardait son utilité principale, encore que cette vérité ait été presque entièrement méconnue jusqu'ici. Il y a quelques symptômes qu'on commence à la discerner. Il se fait des comparaisons de l'état où nous sommes avec ce qu'on remarque chez les autres nations de grande culture; dès lors l'absence de préparation pédagogique, sauf chez notre personnel d'enseignement primaire, devient un paradoxe si bizarre qu'on doute qu'il puisse être maintenu. Il semble que bon gré mal gré, nous ne pourrons pas rester longtemps seuls à ne vouloir point mettre à l'étude la méthodologie de notre métier. En 1900, le Congrès international de pédagogie a décidé par son vote que le personnel enseignant devait être préparé à sa tâche par de sérieuses études pédagogiques, et je m'honore que la discussion ait reconnu pour un de ses

points de départ l'un de mes travaux qu'on retrouvera plus loin. D'autre part, il ne manque pas de raisons pour entraver le succès d'une idée si juste. On en verra quelques-unes exposées dans ce livre, on en apercevra peut-être d'autres. La première n'était-elle pas qu'il fallait commencer. Qui commencerait ? Voici que des Universités veulent le tenter. La nouveauté s'annonce en des points différents par des efforts spontanés. Ce livre se hasarde et, comme l'indique son titre, plaide que le personnel enseignant tout entier doit se pénétrer de la science de l'éducation.

Des pages ici réunies on peut dégager l'esprit ou, si on me passe le mot, l'idéal qui les a dictées et qui, avec le temps, est devenu de plus en plus net et sûr de lui-même. Si on touchait le but que j'y propose, l'Université française serait composée d'hommes familiers avec les classiques de la pédagogie, maîtres des principes de leur art, et chacun de leurs groupes naturels, par région, par lycée, par collège, serait un centre actif de travail pédagogique. Ainsi se trouverait imitée dans

l'ordre de l'enseignement secondaire cette organisation des Universités distinctes, qui a déjà éveillé tant d'initiatives et porté de grands fruits. Ce monde universitaire serait (comme il l'est) infiniment respectueux de l'État, profondément dévoué aux intérêts supérieurs de la patrie ; mais fort de sa science technique, il ne craindrait pas de concéder quelque chose aux génies des divers pays de France, il accommoderait à chacun l'impulsion qui nous vient du centre ; et de lui-même, par ses études et ses observations raisonnées, il prendrait la tête du mouvement pédagogique et en susciterait le progrès. Ce serait une grande corporation qui achèterait plus de liberté qu'elle n'en a par plus d'activité professionnelle et qui unirait autant de sagesse qu'elle en eut jamais à plus de vie. A ce titre, elle pourrait servir de modèle aux autres corporations de travailleurs et la machine sociale n'en irait sans doute pas plus mal. Cet esprit de différenciation qui ne nuit pas aux principes communs, nos maîtres le portent dans la conduite de chaque classe. Sans doute, la pédagogie apprend d'abord à

faire de la classe un tout, mais ce n'est que le commencement de l'art. Comme le dit Kant, avec une vigueur si sobre, dans son *Traité de Pédagogie* (Pascal avait déjà rencontré des pensées semblables), l'art parfait, après s'être éloigné de la nature, la rejoint ; il serre la vie et la réalité de tout près, il leur donne tout l'épanouissement et toute l'intensité que ni l'une ni l'autre n'auraient sans lui. Ainsi c'est par une pédagogie perfectionnée qu'on s'entendrait à donner aux esprits et aux âmes l'achèvement de leur façon d'être et de leur forme originale, toute leur valeur propre.

Il est clair qu'une corporation de ce genre répugnerait à jeter tous les enfants dans le même moule, que non seulement elle supporterait des types d'enseignement divers, mais qu'elle verrait sans peine (comme je crois qu'elle fait déjà) les initiatives privées et les entreprises voisines, voire concurrentes. Soutenue par les subsides du budget, elle s'attribuerait comme privilège de tâcher à faire mieux que les autres et de s'efforcer toujours vers le meilleur. Elle se défierait de toute con-

trainte exercée en son nom, comme de la faveur la plus périlleuse pour sa juste indépendance et celle de ses membres. Elle serait de toute sa volonté un organe de l'État, moins volontiers un instrument et un outil. Le jour où on lui amènerait tout le monde de force, obligatoirement, elle craindrait qu'on lui demandât du même coup d'amener tout le monde, bon gré mal gré, à la même forme intellectuelle. Plusieurs, à l'heure qu'il est, souhaitent que l'État reprenne le monopole de l'éducation dont il s'est progressivement départi et ils pensent sincèrement que la liberté des esprits y gagnerait. Ils demandent à être ramenés aux carrières impériales pour l'amour de la liberté. Suivant un mot célèbre, ils veulent qu'on soit forcé d'être libre. Il est à redouter que cette contrainte n'ait de sens que si elle a pour but une formation intellectuelle identique chez tous, et, dès lors, il sera logique de l'exiger d'abord chez les éducateurs eux-mêmes. Un brevet de civisme entendu d'une certaine façon a chance d'avoir plus de prix que le zèle professionnel et le talent de cultiver les âmes en les respectant.

Ce sera — pour combien de temps? — la mort chez nous de cette pédagogie pour laquelle Kant n'espère rien que de la liberté de tous et de l'invention des particuliers.

Je voudrais que ce livre contribuât pour sa part à écarter de nous cet amer calice et cette épreuve inutile, en ouvrant un jour sur des conceptions tout autrement modernes, larges et fécondes. J'aurais pu, avec un peu de travail, en refondre la matière, le présenter compact, avec un appareil dogmatique. J'ai pensé qu'en somme il y perdrait, qu'il irait moins aisément où il doit aller. Tel qu'il est, il résume vingt-cinq ans d'efforts consacrés à la même cause. Chacun des chapitres dont il est composé est réellement un acte, souvent une action au sens oratoire du mot. J'ai cru qu'il fallait laisser à toutes ces actions la vigueur du premier mouvement et la spontanéité de la démarche; je n'ai rien repris à leur allure primitive, je n'ai pas même, par un scrupule, modifié mes jugements, quand ils ne s'accordaient plus tout à fait à la nuance de ma pensée actuelle. J'ai seulement passé l'ongle sur quelques mots qui étaient trop vifs; en

parlant avec retenue, on ne s'expose pas à se repentir. Tout de ce livre est vrai.

J'y établis d'abord quelques vérités d'ordre général, j'y donne bataille et enfin, car il faut se rasséréner, je touche au cœur du problème de l'éducation en traitant brièvement de la valeur intrinsèque et personnelle des âmes. Bon nombre de ces pages ont eu pour premiers auditeurs des membres de l'enseignement primaire, et la question qui est surtout agitée est celle de la pédagogie de l'enseignement secondaire. En somme, ce livre a pour public les hommes qui ne sont pas des indifférents.

LES RÉVOLUTIONS DU PROGRAMME ET LA MÉTHODE [1]

SOMMAIRE. — Idée de la science de l'éducation. — Une circulaire ministérielle. — Caractère passager des programmes. — Leur rapport avec leur temps. — Leur ordonnance et leur signification intrinsèques. — L'explication des textes pédagogiques. — Les réformes universitaires. — Évolution et développement historique du programme depuis la Renaissance. — M. S. Reinach et la pédagogie. — Quelques défauts de nos classes. — Quelques remèdes proposés. — Les Facultés centres d'études pédagogiques.

MESSIEURS,

L'année dernière, M. le Ministre de l'Instruction publique et M. le Directeur de l'enseignement supérieur créaient à la Faculté des Lettres de Toulouse un cours de science de l'Éducation, qu'ils me confiaient. J'ai avoué depuis lors à mon fidèle public les craintes

[1] Leçon d'ouverture d'un cours de science de l'Éducation à la Faculté des Lettres de Toulouse.

avec lesquelles j'avais inauguré cet enseignement et je l'ai remercié, à la fin de mon cours, de l'aide morale qu'il m'avait donnée par son assiduité, sa bienveillance et l'intérêt qu'il avait montré pour les questions que j'avais abordées devant lui.

Dès la fin de l'année scolaire 1887-88, très encouragé par cette attitude de tous et par l'adhésion plus particulièrement étroite de quelques-uns de mes auditeurs, et me croyant assuré dès lors que l'enseignement que j'avais fondé ici y était sérieusement établi et avait de bonnes chances d'y vivre, je songeai à lui donner une forme plus solide et les développements qu'il n'avait pu avoir en naissant et que son idée me paraît comporter. Je n'avais pu tout d'abord qu'esquisser une Introduction générale à la science de l'Éducation, indiquant les rapports de cette science avec beaucoup d'autres et m'efforçant de montrer que, loin d'être une technique sèche et étriquée dont l'intérêt serait au moins médiocre pour un public quelconque et l'utilité problématique même pour des pédagogues, fort exposés à devenir par elle des pédants, la science de l'Éducation devait se proposer en première ligne d'élever l'éducateur lui-même et lui ou-

vrir les yeux de l'esprit sur toutes ces études naturelles, sociales, morales dont l'influence sur l'éducation est si profonde et si visible pour qui sait regarder, en un mot sur ces études philosophiques qui sont l'âme de toute entreprise où il s'agit de l'homme et de sa destinée. Arrivé au point où je crus avoir fait cette démonstration et où je me sentis bien compris, je cherchai le terrain où je pourrais le mieux montrer ce développement de l'éducation sous l'influence des causes dont j'avais indiqué la nature complexe et je m'arrêtai à la pensée d'essayer cette année l'histoire des programmes d'éducation en France, en marchant le plus rapidement possible vers le XVIIIe siècle pour descendre ensuite jusqu'à nos jours. J'ai promis en outre de continuer, pour les personnes qu'un intérêt plus vif ou plus spécial attache à la pédagogie, la conférence où j'ai expliqué l'an dernier les auteurs classiques de cette science, où j'ai proposé des sujets de méditation, d'entretien ou de dissertation, corrigé des travaux et travaillé moi-même comme un élève avec mes élèves. Enfin, et c'est là l'emploi projeté de la troisième heure que j'ai annoncée sur l'affiche de la Faculté, j'ai l'intention de consacrer une con-

férence à la théorie de l'enseignement secondaire et de ses méthodes.

Ainsi, l'enseignement de la pédagogie comportera cette année à la Faculté des Lettres de Toulouse :

Un cours d'histoire des programmes d'éducation en France et particulièrement dans la France moderne ;

Une conférence consacrée à l'explication des auteurs qui sont classiques dans la science de l'Éducation, et à des discussions plus spécialement pédagogiques ;

Enfin une conférence relative à la pédagogie de l'enseignement secondaire.

Je me propose de reprendre un à un devant vous ces trois points et de vous expliquer comment j'ai l'intention de mener chacune de ces trois études ou du moins quelles sont les considérations qui m'ont paru les recommander respectivement à nos efforts.

Mais avant de passer outre, permettez-moi de vous signaler une coïncidence qui n'a pas laissé que de m'être fort agréable. Il y a quelques jours, M. le Recteur de l'Académie recevait et nous communiquait une circulaire du Ministre de l'Instruction publique, contresignée par les deux directeurs de l'enseigne-

ment supérieur et de l'enseignement secondaire, circulaire qui appelait notre attention à tous sur le caractère nouveau et l'impulsion qu'il convient de donner à l'enseignement pédagogique. La circulaire, après avoir loué les Facultés des Sciences et des Lettres du zèle qu'elles ont mis à préparer l'instruction scientifique et littéraire des futurs professeurs de l'Université, affirmait nettement qu'il y avait « plus et mieux » à faire et qu'il serait maintenant à propos de donner aux futurs professeurs ce qui leur a manqué presque complètement jusqu'ici, « l'éducation professionnelle ». Par le temps qui court et où l'éducation professionnelle est instamment réclamée de l'État par tous les corps de métiers, le Ministre de l'Instruction publique demande, avec raison, selon moi, aux Facultés des Lettres et aux Lycées d'être des écoles professionnelles de professeurs.

Et quels sont les moyens qu'indique pour cela la circulaire et qu'elle recommande à notre examen ? Elle voudrait que les futurs professeurs « eussent appris à connaître, non pas seulement la lettre, mais l'esprit des *programmes d'études*, qu'ils se fussent rendu compte par eux-mêmes de la façon dont les

diverses parties en sont organisées, distribuées et graduées » — et justement j'ai consacré cette année le cours public aux programmes d'études. En second lieu, elle pense qu'il serait nécessaire que les futurs professeurs eussent « lu ce qu'ont écrit sur ces matières les meilleurs auteurs » et c'est ce que nous faisons depuis un an dans notre conférence. Enfin elle estime qu'il serait « indispensable qu'avant d'avoir charge d'âmes, les futurs professeurs eussent plus l'occasion de réfléchir aux devoirs du professeur et aux méthodes de l'enseignement, qu'ils s'en fussent entretenus, en des *conférences* familières et pratiques, entre eux et avec leurs maîtres » et c'est ce que nous voulons faire dans cette conférence familière que j'espère inaugurer cette année.

Voyons maintenant ce qui justifie à nos yeux les intentions exprimées dans la circulaire ministérielle, comment nous les comprenons pour notre part, par quel genre d'études et par quels efforts nous espérons y répondre et dans quel esprit il nous paraît convenable de poursuivre nos travaux.

Si je me contentais, dans le cours public que je ferai ici, de vous exposer successive-

ment les programmes d'éducation qui ont été appliqués en France depuis quelques centaines d'années, ceux qui ont germé dans la cervelle inventive des réformateurs du XVIIIe siècle et ceux qui, depuis la Révolution, ont eu l'honneur d'être tour à tour doctrine d'État et de revêtir une forme législative et une figure officielle, certes, ce ne serait pas la matière qui nous manquerait, — car, Dieu merci ! dans notre belle France, les constitutions, même pédagogiques, passent assez vite. Nous n'avons pas mal fait de renoncer, pour les écrire, aux tables d'airain sur lesquelles écrivaient les législateurs anciens — il nous en faudrait plus de douze pour cela. L'imprimerie, qui est la photographie instantanée des idées ou de ce qui en tient lieu, les note au passage, dure plus qu'elles et mon cours durerait assez à les reproduire. Cependant vous seriez en droit de vous plaindre de moi. Ce qui fait en effet l'intérêt des programmes, ce n'est pas seulement leur substance même, l'énoncé des matières qu'ils comportent, la dose de science qu'ils prétendent inculquer à l'enfant, c'est le mouvement scientifique, philosophique et social d'où ils sont issus et qui leur a donné la vie, vie périssable comme

les autres, souvent même éphémère, à n'envisager que la durée de leur faveur, mais qui marque un moment de la vie de la société qui évolue et de la France qui ne périt pas.

Un programme est, pour qui sait le lire et quand il n'émane pas de cuistres inintelligents, fort instructif à bien des égards. D'abord il reflète l'état de la science au moment où il paraît. Les hommes ne peuvent enseigner aux enfants que ce qu'ils savent ou ce qu'ils croient savoir, assez peu de choses, presque rien au regard de ce qu'ils ne savent pas, beaucoup, souvent même trop pour des enfants à qui il convient d'ignorer beaucoup encore. Mais outre que l'invention de la science est successive et que par exemple, entre la découverte du principe d'Archimède, qui aurait pu fonder la véritable physique, et les travaux de Lavoisier qui ont fondé la vraie chimie, il y a bien une vingtaine de siècles, les connaissances humaines sont sujettes à la mode et c'est tantôt l'une, tantôt l'autre qui paraît la plus essentielle et qui prétend à se placer au premier plan dans le programme des études Et je me hâte de le dire, ces modes, en cette grave matière de l'éducation où les hommes ont des intérêts trop chers

pour en jouer, proviennent moins souvent de fantaisies et de caprices que de raisons sérieuses ou considérées comme telles, raisons que nous découvre une étude attentive et sympathique de la société au moment où elle a enfanté un programme nouveau d'enseignement. Je sais bien que ce programme n'était pas destiné à être éternel. Est-ce un motif de le négliger, de le méconnaître? Il a eu son heure, qui a été celle de notre pays ou de l'humanité. Qu'y a-t-il d'intéressant, si ce n'est ce perpétuel travail d'une race ou de l'esprit humain pour se mettre dans l'état d'une harmonie toujours plus exacte, disons moins imparfaite, avec la vérité? Cela est touchant et, sans doute aussi, cela est utile. Qui sait ce qu'un programme, plus ou moins longtemps appliqué, a laissé de résidu dans l'âme française, c'est-à-dire dans la nôtre en ce court moment de la durée qui nous appartient et ce qui reste de ce disparu en nous qui sommes actuellement sur la scène et en pleine lumière? Et si nos aînés n'ont pas touché le but, s'ils se sont trompés, s'ils ont au contraire établi fermement quelques parties de la vérité, où l'apprendrons-nous pour résoudre les problèmes que l'heure présente nous propose

impérieusement, si ce n'est dans leur histoire ?

Un programme renferme un enseignement plus profond qu'on ne pense. Il ne présente pas seulement comme en raccourci l'état des connaissances humaines à un moment donné de l'histoire ; il ne met pas seulement dans un jour particulier celles de ces connaissances qui ont tenu alors le premier rang dans les préoccupations et la faveur des hommes. Il faut considérer encore que les différentes parties de ce programme sont groupées suivant un certain ordre. Elles ont leur commencement, leur milieu et leur fin. Elles impliquent que les éducateurs se sont fait une certaine idée de l'esprit de l'enfant, de son développement, des acquisitions successives qu'il pouvait et qu'il devait faire, des résultats auxquels il devait arriver, des notions et des sentiments qui convenaient au jeune homme et du but pour lequel il devait vivre. Il y a dans un programme des points qui lui servent de centres, je dirais plus volontiers de foyers ; car si les objets qui y sont placés sont comme des centres vers lesquels tout le reste converge par une sorte d'attraction ou de tendance, ils sont aussi des foyers d'où rayonne

l'esprit du programme et qui en échauffent et en vivifient les parties moins importantes et moins éclairées. Ainsi l'ordonnance d'un programme indique à qui l'étudie la méthode que les éducateurs ont cru convenable d'appliquer à l'esprit de l'enfant ; et cette méthode résulte à son tour d'une certaine philosophie de l'enfance, par suite de l'humanité et de la société par qui et pour qui l'enfance est élevée. Et en définitive, un programme offre, sous une forme plus ou moins modeste, plus ou moins ambitieuse, mais toujours étudiée, raisonnée et systématisée, les traits rapetissés mais énergiques de la philosophie d'une époque ou d'une école, les principes essentiels de sa psychologie et de sa morale privée et sociale. Là est l'intérêt supérieur de ces études pédagogiques, qu'elles peuvent et doivent être une étude historique et philosophique des idées ; et c'est un genre d'études sans lequel notre époque d'esprit érudit et d'âme troublée désespérerait de voir jour à se conduire, dans la ruine des principes indiscutés, des traditions et des formules toutes faites. Notre foi dans les idées veut se fonder sur un peu de science ; et si nous doutons parfois que l'idée mène le monde, on se sent raffermi

en constatant que l'idée mène certainement la chasse et l'évolution des systèmes d'éducation.

Elle n'apparaît nulle part plus clairement que dans ces grands auteurs qui sont spécialement désignés à nos conférences, Rabelais, Montaigne, Rollin, Fénelon, Nicole, Locke, Rousseau, Condorcet, Spencer. A chaque instant, on pourrait dire pour les plus grands : derrière chaque mot apparaît une doctrine philosophique et sociale sans laquelle le texte ne serait plus qu'une suite de propositions trop souvent discutables ou suspectes, où le bon et l'exquis souffriraient du voisinage du médiocre et du faux. Si, au lieu d'y chercher seulement quelques indications plus ou moins heureuses que le bon sens, à défaut de critique, aurait bientôt fait de réunir dans quelque recueil disparate de morceaux choisis, on s'efforce de pénétrer dans toute la pensée de l'auteur, de rattacher chaque idée à celles qui souvent, sans être expressément rappelées dans le passage considéré, l'ont inspiré, l'expliquent et le justifient, quels horizons s'ouvrent devant nous ! Comme on sent tressaillir dans ces lignes, mortes en apparence, des esprits qui sont immortels ! Et avec

eux nous entrons dans le monde où ils ont vécu, dans la société où ils ont travaillé, souffert, et à laquelle ils ont souhaité une postérité meilleure. Nous nous réchauffons à leurs espérances. Notre esprit s'aiguise et prend du fil sur le grain résistant de leurs pensées et de leur style qui a défié l'attaque du temps; notre courage se retrempe dans l'énergique courant de leurs désirs, de leurs aspirations et de leurs actives volontés. Il est vrai qu'à ce métier nous n'apprenons pas mmédiatement ce qui, pour bien des gens, paraît être le dernier mot et la seule tâche de la pédagogie, jusqu'à quel âge il faut faire porter aux enfants des culottes courtes, et si le bonnet d'âne est une punition préférable à la verge du père fouetteur. Mais l'éducateur s'y perfectionne, et sans perdre de vue sa vocation, par l'étude même de la pédagogie, il dépouille le pédant et devient plus homme, ce qui nous paraît être, à tous égards, le point essentiel pour faire des enfants.

Je vais plus loin et j'estime que tous ceux qui auront réfléchi sur la théorie, je hasarde le mot : sur la philosophie de leur métier, ceux qui en auront compris l'importance, mesuré la portée et la dignité, constaté et

attaqué les problèmes (ceci soit dit sans vouloir que tous y passent leur vie), ceux-là seront plus aptes à en résoudre les difficultés pratiques et à régler convenablement les détails dont aucun n'est absolument négligeable, quand il s'agit d'éducation. Voilà ce que notre enseignement secondaire n'a peut-être pas encore eu le temps de bien comprendre. Il se plaint beaucoup et il s'agite, ou du moins on l'agite. Il a un conseil supérieur, des ministres, des directeurs et même des recteurs qui ne s'en font pas faute. En 1880, on a refondu tous ses programmes. On peut dire que les hommes qui composaient le Conseil réformateur étaient parmi les plus distingués de l'Université, qui d'ailleurs les avait en grande partie nommés elle-même. Néanmoins cette œuvre eut le sort du meunier de La Fontaine ; elle ne contenta ni tout le monde, ni son père. Les doléances commencèrent, sourdes d'abord, puis ne tardèrent pas à éclater. Cette campagne alla si bien qu'en 1885 on réforma la réforme ; on remit tous les programmes sur le métier et on les allégea du mieux qu'on put, parce qu'il était convenu qu'ils *surchargeaient* les élèves et que les élèves étaient *surmenés*. Surcharge, surmenage, c'étaient

et ce sont encore les deux mots magiques, fatidiques avec lesquels on a bientôt fait d'écraser le système actuel des études, sans se demander si le vice de ce système vient en effet des programmes ou de la manière dont on les applique, ce qui serait bien différent. C'est le « tarte à la crème » suprême, irréfutable, définitif après lequel il faut avouer que toutes les réformes qu'on a faites ne valent rien et qu'après s'être donné bien de la peine à tout modifier, il faut tout rétablir. Aujourd'hui, la circulaire du Ministre, dont je parlais en commençant, offre à l'Université l'occasion de s'interroger elle-même, de faire son examen de conscience, de se demander si elle fait pour le mieux dans le meilleur des programmes possibles, si elle enseigne par des méthodes qui soient en harmonie avec notre temps et à la hauteur du programme même qui lui est imposé. Cette circulaire sera reçue avec déférence, car l'Université est d'humeur respectueuse et n'est pas désobéissante ; mais si elle est accueillie avec élan, je veux bien l'aller dire... rue de Grenelle.

L'Université a fait jusqu'ici de la pédagogie comme M. Jourdain faisait de la prose, c'est-à-dire sans le savoir. On me dira que c'est la

bonne manière. Oui, tant qu'il ne s'agit que de dire : « Belle marquise, vos yeux me font mourir d'amour. » Mais quand il s'agit d'un problème aussi complexe que l'éducation nationale dans la France moderne, on ne m'empêchera pas de penser qu'il y faudrait beaucoup réfléchir, ne pas nous renvoyer d'un mot à des errements qu'on a changés soi-même la veille et se donner la peine de retrouver les raisons auxquelles on a vraisemblablement obéi quand on a jugé nécessaire de se réformer. N'oublions pas en effet que l'Université a modifié ses programmes avec l'assentiment et sous l'influence de l'opinion publique nettement constatée. Si l'opinion se détache en apparence d'une réforme qu'elle a demandée au moment où on la lui donne, par une réaction passagère qui n'a rien d'imprévu pour les hommes d'expérience (et je suis bien loin de croire d'ailleurs que l'opinion nous demande de revenir en arrière ; elle nous pousserait plutôt à des tentatives extrêmes ou hasardeuses), il nous appartient d'être plus fermes en nos propos et d'avoir des desseins plus suivis. Et c'est ici que la théorie et l'histoire de l'éducation viennent à notre secours.

Raffermissons-nous d'abord dans le sentiment du droit que nous avons eu de modifier les programmes et ne nous laissons pas éblouir par l'antiquité qu'on invoque en faveur de l'ancienne discipline des études. Ces études ne sont pas détruites et la vérité est qu'elles n'ont pas cessé, depuis qu'elles existent, de se modifier sous l'empire des circonstances, comme ce sont les circonstances qui les avaient fait naître. Leur établissement à titre d'enseignement secondaire remonte à la dernière période de la Renaissance. C'est une assez belle noblesse. C'est vers la fin du XVIe siècle que les municipalités créèrent à l'envi d'innombrables collèges qui eurent pour mission d'initier la jeunesse aux littératures latine et grecque. Mais qu'était-ce autre chose que de réaliser dans l'enseignement cette rénovation de l'esprit humain qui avait été la Renaissance et pendant laquelle notre civilisation remonta aux chefs-d'œuvre de l'antiquité comme à la source de toute beauté et de toute vie intellectuelle, se détachant déjà du mieux qu'elle pouvait de la scolastique du moyen âge et refoulant dans un passé irrémédiablement clos, comme un tombeau, une pédagogie antérieure qui avait eu à son heure son utilité, sa gran-

deur et ses gloires? A son tour, le nouveau programme d'études allait évoluer, suivre son temps d'un pas égal, subir les accroissements et les diminutions inévitables et ressentir le contre-coup de toutes les révolutions successivement accomplies dans l'ordre de la philosophie, des connaissances humaines et des besoins sociaux. D'abord ce sont les Jésuites qui, trop indulgents pour la tendance d'où étaient issues les études nouvelles, en exagèrent et en raffinent à l'excès le caractère purement littéraire. Puis Descartes vient : il décide que la raison est l'arbitre suprême de la science, de la tradition au moins profane, et la maîtresse partie de l'homme. Presque aussitôt, il se produit des éducateurs qui entreprennent de traduire les principes cartésiens dans la pratique de l'éducation ; ils sont convaincus que c'est surtout la raison qu'il faut développer dans l'enfant, que c'est à elle qu'il faut faire appel, à elle qu'il faut rapporter les autres facultés, telles que l'imagination et la mémoire : vous avez déjà nommé les solitaires de Port-Royal, les maîtres des Petites-Écoles. Ces principes passent tant bien que mal dans l'Université avec Rollin, qui emploie à les faire triompher la fermeté et la mesure

naturelles à son prudent esprit. Cependant des sciences naissent, dont le moyen âge et même la Renaissance n'avaient eu que des idées confuses ou erronées : l'histoire et la géographie. A peine constituées, elles frappent à la porte du programme et il faut leur ouvrir. Rollin consacre une grande partie de son temps et de ses soins à écrire l'histoire pour l'introduire dans les classes et, dès la fin du XVIIIe siècle, au fond même des provinces les plus reculées de France, ces deux sciences ont quelque place dans l'enseignement des collèges. Mais un fait bien autrement considérable allait tendre à modifier le programme des classes. Le français s'était élevé à la dignité classique, on le parlait dans toute l'Europe, il refoulait de plus en plus l'usage du latin qui passait à l'état de langue morte et les chefs-d'œuvre de notre littérature nationale réclamaient impérieusement leur place à côté de ceux des anciens. Nous concevons difficilement aujourd'hui qu'on ait pu contester leurs titres et qu'on se soit refusé à leur faire cette place, c'est-à-dire la première. Et cependant quelques-uns des meilleurs éducateurs du XVIIIe siècle ne voyaient dans l'intronisation du français rien

de moins que la ruine des études classiques. Le français a triomphé et combien complètement, vous le savez. Aujourd'hui, il n'est pas un des partisans les plus déclarés du latin et du grec qui ne proclame que l'étude des langues mortes est nécessaire à cause du profit qu'on en tire pour le français et qui ne considère la connaissance de la langue nationale comme la fin légitime des études latines elles-mêmes. Or je dis que de toutes les vicissitudes et de tous les remaniements qu'a pu subir le programme des études depuis la Renaissance jusqu'à ce jour au travers de la Révolution française elle-même, il n'en est pas qui ait une portée plus profonde que ce simple changement de point de vue, que cette évolution qui a déplacé le centre de gravité des études et qui, des langues mortes, l'a transporté dans la langue nationale ouverte à toutes les influences de la vie moderne, instrument principal de la pensée et toujours en travail comme elle.

Cependant des changements presque aussi graves se préparaient d'autre part. Je veux dire que d'autres sciences se constituaient et allaient chercher à modifier le programme à leur profit. Les mathématiques recevaient des

accroissements considérables des inventions de Fermat, de Descartes, de Leibniz ; l'astronomie résumait ses conquêtes dans le système de Newton ; la physique pouvait prétendre au nom de science après les travaux de Galilée, de Torricelli, de Pascal ; la chimie, la géologie, la minéralogie, la botanique, l'histoire naturelle étaient nées ou allaient naître. Le XVIIIe siècle rassembla toutes ces sciences éparses dans le puissant appareil de l'Encyclopédie, et dès lors il était certain que ces nouvelles matières d'enseignement allaient faire ce qu'avaient fait avant elles les littératures anciennes, puis la doctrine de la raison, puis l'histoire, puis la géographie, puis le français, et qu'elles allaient demander à exercer leur part d'action sur l'esprit des jeunes gens confiés à l'enseignement secondaire. Je sais bien que ces sciences n'étaient pas absolument négligées dans les anciens établissements d'éducation, au moins dans les plus relevés et les plus complets. Le cours de philosophie, qui pouvait durer plus d'une année, leur consacrait un certain nombre de leçons en latin. Mais quelle comparaison établir entre cet enseignement exceptionnel, réservé à quelques rares esprits, donné encore avec des for-

mules scolastiques et tout imprégné de moyen âge, et ces plans d'éducation adoptés ou réalisés par la Révolution française, totalement dépourvus de langues mortes, et si exclusivement inspirés de la science qu'ils semblent, suivant l'expression des Conventionnels eux-mêmes, avoir eu « l'Encyclopédie pour modèle ». Si cette tentative fut excessive, ce n'est pas ici le lieu de l'examiner. Mais elle avait ses racines dans le passé même. Le programme d'éducation de Rabelais est essentiellement scientifique et se rattache directement au mouvement de la Renaissance, d'abord plus scientifique encore que littéraire. Et il me suffit pour le moment qu'on voie comment les changements des programmes sont causés par des influences extérieures qui menacent constamment d'en forcer les portes ou de les briser eux-mêmes tout entiers. Ce qui prouve qu'il y avait au moins quelque chose d'inéluctable dans les tentatives de la Révolution, c'est que le premier Empire, en détruisant les écoles centrales qu'elle avait créées, fit une place dans l'Université aux sciences mathématiques et physiques, conserva l'École polytechnique et institua un baccalauréat ès sciences.

Je passerai rapidement sur l'époque contemporaine. Les sciences ont pris au XIXe siècle une importance que le XVIIIe lui-même ne pouvait soupçonner. Après avoir renouvelé l'esprit humain, elles ont renouvelé la vie moderne. Les relations de peuple à peuple sont devenues de plus en plus fréquentes par l'amélioration des moyens de communication et l'extension des opérations commerciales. Et à mesure que les langues anciennes méritaient mieux leur nom de langues mortes par l'abandon où la science internationale les laissait tomber, le goût moderne, moins pur peut-être, devenait plus large. Comme l'esprit humain, pendant la Renaissance, s'était allé retremper dans l'antiquité, il allait maintenant se rafraîchir et reprendre vigueur à l'étranger, hier chez Cervantès, chez Dante, chez Shakespeare, chez Gœthe, aujourd'hui chez Tolstoï. Aussi, dès le règne de Louis-Philippe, on commença d'apprendre les langues étrangères dans les établissements d'enseignement secondaire, et des établissements privés se mirent à distribuer des connaissances industrielles et commerciales. L'enseignement scientifique ne perdit rien du terrain qu'il avait conservé pendant la Restauration.

Au commencement du second Empire, il montra sa force et son indépendance en constituant une des branches de la fameuse bifurcation, sans que la division littéraire fût complètement exemptée de l'étude des sciences, et, plus tard, M. Duruy créa l'enseignement dit spécial où l'étude des langues anciennes était de nouveau et radicalement supprimée.

Je ne dis pas, Messieurs, que tout soit aujourd'hui en un point de perfection. Mais il me semble que la revision des programmes de 1880 et de 1885 a été un louable effort de l'Université pour remettre toutes choses en place, rétablir les matières d'enseignement dans des proportions qui fissent un système d'une certaine harmonie et sauver les études classiques en traçant aux sciences et aux connaissances utiles la place qu'on ne pouvait plus leur refuser. Est-ce que les choses ne se sont pas passées absolument de la même manière en Allemagne, où l'enseignement scientifique et spécial a fait de continuels progrès depuis vingt ans, tandis que l'enseignement classique était obligé d'aménager lui-même une place plus grande pour les sciences et de jeter par-dessus bord un peu de grec et beau-

coup de latin? Convenons donc qu'il y a là très vraisemblablement une loi de notre temps et, au lieu de la maudire, ce qui est probablement inutile, demandons-nous s'il n'y aurait pas moyen de nous y accommoder et si ce ne serait pas profitable. Nos programmes surchargent actuellement nos élèves. Mais ne pourrait-on les présenter aux élèves autrement qu'on ne fait? Ces programmes ont été inspirés par une certaine philosophie et impliquent par conséquent une certaine méthode, et la question qu'il convient d'examiner dans la crise actuelle, avant de condamner le programme, n'est-ce pas la question de méthode? Je ne suis pas le premier à le soupçonner. « L'enseignement secondaire, en France comme à l'étranger, dit M. Salomon Reinach dans la préface de son appendice au *Manuel de philologie,* se heurte aujourd'hui aux mêmes difficultés... Ce que les pédagogues d'outre-Rhin appellent l'*Ueberbürdungsfrage,* la surcharge inévitable des programmes scolaires, est un mal nécessaire que l'on dénonce à l'envi en proposant parfois, pour l'atténuer, des remèdes qui équivaudraient à la banqueroute. Plusieurs sont d'avis qu'il faut réduire le nombre des connaissances exigées des

élèves, en sacrifiant telle ou telle branche du savoir que l'on déclare superflue ; comme si l'on pouvait mutiler l'esprit moderne, dont la curiosité encyclopédique n'est que l'instinct de ses devoirs envers lui-même !... Ne vaut-il pas mieux accepter courageusement l'héritage de nos ancêtres, quitte à demander aux méthodes nouvelles, aux progrès de la pédagogie, le secret d'apprendre davantage en apprenant plus vite ? Ce que l'on a fait jusqu'à présent dans ce sens est insignifiant ; ce qui reste à faire est immense. Les esprits les moins respectueux du passé semblent avoir un culte pour ce qu'il y a de moins respectable, sa routine et ses méthodes surannées. Dans ce siècle des chemins de fer, la pédagogie a conservé ses vieilles diligences. Avec des procédés d'enseignement plus expéditifs, une sévère économie d'efforts stériles, on apprendrait le grec en trois ans et le latin en deux : on met quatre ans à ne pas apprendre l'un et six ans à mal apprendre l'autre... Il faut perfectionner l'outillage de la transmission du savoir, accroître le rendement sans exagérer l'effort, augmenter le travail utile par la suppression de frottements qui le gaspillent. L'esprit humain, qui est la plus sou-

ple des machines, se prête admirablement à ces transformations de méthodes, quand il est entre les mains d'ingénieurs qui connaissent ses aptitudes et ses résistances. Le jour où la pédagogie, qui n'est encore qu'un art, sera devenue une science positive, le problème de la surcharge des programmes n'alarmera plus que les timides et les indolents. »

M. Reinach, parlant de pédagogie, montre une confiance et un enthousiasme après lesquels un professeur attitré de science de l'éducation aurait mauvaise grâce à laisser paraître l'ombre de scepticisme. Il est aisé de montrer tout de suite quelques-uns de ces défauts de méthode auxquels M. Reinach fait allusion et par où l'Université, semblable à Panurge qui avait tant de manières de dépenser son argent, trouve moyen de perdre son temps. Ce sont d'abord ces leçons, objet d'un marchandage entre le professeur qui veut donner quinze lignes à apprendre et les élèves qui n'en veulent apprendre que dix. On finit par transiger à douze ou treize. Je laisse à penser comme un beau morceau d'un auteur, débité ainsi en petites tranches pendant des semaines et des mois, gagne en saveur et fait impression sur l'esprit des enfants, pour qui

il est une occasion permanente de pensums et de punitions. Pendant que l'on récite tant bien que mal, en s'efforçant de lire sur le livre de son voisin ou même en entre-bâillant le sien avec ses doigts, les autres s'exercent au métier de souffleur ou attendent la fin de cet exercice dix fois répété, avec la résignation que nos élèves acquièrent vite dans la discipline monastique de nos lycées. On gagne ainsi vingt ou vingt-cinq minutes au début de la classe. Le professeur et les élèves ne sont pas d'ailleurs à bout de ressources pour tuer les deux mortelles heures qu'ils doivent vivre ensemble. Ils ont la dictée du devoir qui peut durer près d'une bonne demi-heure. S'il reste du temps creux à la fin de la classe, le professeur peut rendre des copies quand il en a corrigé et, tandis qu'il fait à chacun ses critiques, les autres peuvent continuer de s'occuper de leurs affaires, pourvu qu'ils ne fassent pas de bruit, et sculpter leurs noms dans les tables : heureux s'ils se sont interrompus pendant l'explication d'auteur qui s'est passée sous la forme d'un colloque entre le professeur et quelques-uns des moins ânonnants parmi les élèves, successivement désignés ! Le moment où tous sont nécessairement et

matériellement occupés, c'est quand il faut prendre des notes, et cela n'arrive que trop souvent. Beaucoup de professeurs font des cours comme ceux qu'on professe ici en public à la Faculté. Ils parlent; mais tandis que nos auditeurs ont heureusement le droit de ne pas nous écouter et même de s'en aller, s'ils ne préfèrent dormir, leurs élèves sont forcés d'écrire. Il faut présenter une rédaction au bout de la semaine. Cet enseignement doctrinal s'applique avec plus ou moins de justesse aux mathématiques, à toutes les sciences naturelles, à la géographie, à l'histoire, à la philosophie. Les enfants, écrasés par des rédactions hors de toute proportion avec la moyenne de leurs mémoires, s'empressent, lorsque arrive l'affaire sérieuse des examens où le succès immédiat est la seule chose qui importe, d'avoir recours à des manuels et à des résumés qui ont le mérite essentiel d'être en rapport avec leurs forces et leurs besoins, mais où ils n'ont rien à mettre de personnel et qui réduisent leur travail à celui d'une machine.

Le remède de ces maux a été plus indiqué et plus recommandé qu'appliqué. Il consisterait dans la substitution de ce qu'on a appelé

les méthodes actives aux méthodes passives, dans ce que j'appellerais aussi la substitution des méthodes d'excitation aux méthodes d'exposition. La grande excitatrice de l'esprit, c'est la parole, mais non plus la parole alourdie et figée par l'écriture. Je ne demande pas qu'on cesse d'écrire, mais d'écrivasser. Que de courts mementos restent entre les mains de l'élève et lui servent seulement à fixer dans sa mémoire les points de repère indispensables ! Pour le reste, que le professeur fasse faire par l'élève, dans le temps gagné sur les rédactions, une bonne partie du travail qu'il s'efforce maintenant de lui inculquer tout mâché ! Il n'y a de besogne profitable que celle où on s'emploie soi-même. L'esprit est comme le corps ; on ne peut marcher pour lui, il faut qu'il marche lui-même. Il ne se fortifie que par l'exercice qu'il fait, non par l'exercice qu'on fait devant lui. Il faut donc que le professeur ait l'art (et cela n'est pas facile) de faire pour ainsi dire créer par ses élèves, sous l'excitation immédiate de sa parole et de sa direction, la science qu'il leur enseigne. Et pour que rien ne languisse, il faut qu'il n'oublie pas qu'il enseigne une classe et non des individus. Il faut que l'exci-

tation, la vie et le mouvement soient partout à la fois. Ces principes doivent présider aux explications, à la correction des devoirs qu'il faut faire faire ou refaire oralement par toute la classe. La correction individuelle doit être écrite par le professeur, comme le devoir individuel est écrit par l'élève ; et il est entendu qu'il doit y avoir peu de devoirs écrits, ce qui est le seul moyen pour qu'ils soient faits avec soin par l'élève et corrigés avec conscience par le professeur. Celui-ci ne devrait pas, en bonne logique, demander un devoir qu'il ne corrigera pas. Dans les exercices mêmes de mémoire, il faudrait que la classe entière fût intéressée. C'est ainsi qu'on parviendra à la faire marcher d'un même mouvement et non pas à égaliser les intelligences, ce qui serait déplorable, mais à supprimer dans une large mesure les punitions qui sont la honte de la classe, les cancres qui en sont la plaie, et les répétitions qui sont souvent quelque chose de pire. C'est ainsi qu'on parviendra à rendre la classe plus active sans surmener les élèves, allégés de tout le fatras d'une déplorable paperasserie. Sans doute le train auquel je voudrais qu'on mît les élèves, après leur avoir ôté l'ennui abétissant mais reposant des dic-

tées, des récitations et des corrections individuelles, ne pourrait être soutenu deux heures durant. Mais pourquoi demander à des enfants un effort qui excède la résistance même du cerveau d'un homme ? Chacun sait qu'après une heure, il est presque impossible de retenir l'attention d'un auditoire, qui ne peut s'intéresser à la parole de celui qu'il écoute. Qu'on tranche donc la classe actuelle en deux, qu'on la partage par dix grandes minutes de plein répit, où il sera permis aux enfants de se détendre à pleine voix et d'échanger quelques horions ! Si l'on emploie chacune des deux périodes de cinquante minutes qu'on obtiendra ainsi, à un même exercice poussé avec la suite et l'entrain que j'y voudrais voir, je réponds qu'on aura fait une meilleure besogne que dans les deux heures de la classe actuelle, qui ne se sauve de l'excès de fatigue que par les lourds moments ménagés à l'ennui.

Il n'y a là qu'une indication. J'entends des voix qui me disent : « Tout cela est bien « vague, bien flottant, et pour remplacer une « discipline traditionnelle, à laquelle on est « habitué, on voudrait quelque chose de plus « précis. » Et moi, je ne le veux pas encore.

Irais-je donc, dans le moment où je viens de recommander les méthodes actives, tomber dans le défaut que je combats et proposer *ex professo, ex cathedra,* des solutions toutes faites où l'effort des principaux intéressés ne serait pour rien ? Il faut que ce soit l'Université elle-même qui les élabore et qui les crée, puisque c'est elle qui est appelée à les appliquer. La circulaire du Ministre est une occasion et une raison de se mettre à la tâche. La mener à bien ne serait pas l'œuvre d'un jour, mais d'un long temps. Peut-être conviendra-t-il plus tard, dans notre pays où les études risquent de ne s'imposer au souci des élèves qu'autant qu'elles ont une sanction dans un examen, de faire subir à quiconque voudra devenir professeur des épreuves où il devra prouver qu'il n'est pas dans une ignorance théorique et pratique du métier délicat qu'il aspire à exercer. Mais il est évident qu'il faut créer l'enseignement avant l'examen et c'est à quoi je voudrais travailler dans cette conférence dont j'ai expliqué, si je ne me trompe, l'utilité et les rapports avec les autres cours de science de l'éducation. Quant à moi, je sais gré au Ministre d'avoir ménagé, entre cet enseignement et l'enseignement secondaire, des

relations analogues à celles que l'enseignement primaire a établies spontanément entre lui et la Faculté. Il y a là, pour les trois ordres d'enseignement, un point de contact naturel et un moyen de préparer dans l'éducation cet accord des doctrines qui amènerait peut-être l'accord des volontés dans la patrie.

Novembre 1888.

LE PROFESSEUR
ET LE GOUVERNEMENT

SOMMAIRE. — Le don personnel en matière d'éducation mis en première place. — Nécessité de la technique. — Causes d'inaction sceptique chez plusieurs. — Changements inévitables à préparer par l'initiative spontanée. — La philosophie de La Fontaine. — Exemples à méditer.

Avant de poursuivre nos travaux et de reprendre mon cours, j'éprouve le besoin d'ajouter quelques mots à la première leçon que j'ai faite ici[1].

J'ai critiqué assez vivement quelques procédés et quelques usages familiers à notre enseignement secondaire, mais il est bien entendu que je n'ai critiqué personne. Il ne me paraît pas possible que mes auditeurs se soient mépris sur ce point et si j'avais chagriné quelque honnête professeur, j'en serais

[1] A la Faculté des Lettres de Toulouse.

bien fâché. Aucun n'est responsable de ces procédés, parce qu'ils lui ont été légués par une tradition jusqu'ici respectable, qu'aucun n'a encore eu lieu d'abandonner.

Et qui ne sait d'ailleurs qu'en dépit de procédés dont la perfection peut paraître douteuse, un bon professeur fait toujours sentir son action qui est éminemment utile et féconde ? Qui de nous, parmi ceux qui ont suivi les cours de l'enseignement secondaire ou reçu pendant quelque temps à un titre quelconque les bienfaits de l'instruction, n'a pas gardé un souvenir profondément reconnaissant à quelques maîtres dont l'enseignement a éveillé son esprit et y a laissé souvent des traces ineffaçables ? Pour moi, j'ai encore présentes à la mémoire et au cœur, cinq ou six de ces figures que le temps n'y détruira jamais. Ces maîtres ont bien pu suivre en matière d'enseignement des errements qui n'étaient pas le dernier mot de la science ni de l'art. L'art est d'ailleurs sujet à changer et doit être modifié avec les circonstances qui se renouvellent. L'essentiel, c'est que ces maîtres avaient le don. Ou bien ils étaient pour leurs élèves un idéal, un modèle auquel on aurait voulu ressembler; ou bien

ils avaient le talent de susciter un idéal dans les esprits, d'y faire flamber le feu sacré, de tendre le ressort des intelligences vers le but qu'ils avaient marqué. Il y a là une part de tempérament, d'influence personnelle, de génie indéfinissable et irréductible à des règles auquel aucune science de l'éducation, aucune technique ni aucune méthodique ne pourra jamais suppléer. A ce point de vue, tant vaut l'homme, tant vaut son enseignement.

Mais il ne faudrait pas en conclure qu'il est inutile de chercher les règles d'un bon enseignement et que l'étude de la méthode est superflue. Parce qu'il y a des hommes qui naissent avec un heureux instinct militaire et qui sont d'excellents chefs sans avoir ouvert une théorie, ce n'est pas une raison pour supprimer l'école de Saint-Cyr; et même, à mesure que les conditions de l'art se compliquent, la science devient plus nécessaire, et tandis qu'un soldat bien doué pouvait peut-être, il y a cinquante ans, devenir un bon général sans être savant dans son métier, peut-être qu'on ne peut plus être un bon capitaine sans avoir étudié. Nos officiers d'Afrique savaient mieux se battre qu'ils ne savaient comment il faut se

battre. Leur valeur personnelle était incomparable, leur tactique ne l'était pas dans la guerre nouvelle, européenne, moderne. Instruite par une cruelle expérience, l'armée a relevé son enseignement et modifié ses méthodes. Je crains que l'Université et particulièrement l'enseignement secondaire n'ait à imiter résolument ce prudent exemple. Je crois qu'elle a besoin maintenant, comme l'armée, d'un enseignement professionnel et qu'il lui faudra modifier plus profondément qu'elle n'a fait, quelques-uns de ses procédés.

On a bien le droit de n'être pas de mon avis et de soutenir l'excellence de ces procédés ; mais au moins, je veux qu'on sache et qu'on dise pourquoi et cela, ce sera encore s'occuper de cette théorie de l'enseignement à laquelle j'ai convié les esprits ; ce ne sera pas échapper à la science de l'éducation, comme superflue et oiseuse, mais au contraire y venir et l'élaborer.

Plusieurs, je le sais, ne sont pas opposés par principe à l'idée de mettre en question les méthodes suivies jusqu'à ce jour et ils aboutiraient peut-être à la conclusion qu'il conviendrait d'en réformer plus d'une. Mais ils sont découragés d'avance en voyant tout le sys-

tème des traditions établies auxquelles ces méthodes se lient et le poids énorme des difficultés qu'il faudrait remuer pour toucher efficacement à quelques-unes. Le système des études se rattache au système administratif, qui se rattache lui-même au système des mœurs. Ils sont convaincus qu'ils ne soulèveront jamais cette montagne et leurs bras en retombent inertes. De là des incertitudes dans leurs désirs et leurs volontés. Tantôt ils seraient disposés à attendre l'initiative des réformes des pouvoirs publics et de l'administration supérieure de l'enseignement. Mais comme cette initiative ne peut s'attaquer qu'à quelques parties du système à la fois et qu'au fond ils sont persuadés que ce système est trop fort pour être changé, ils ne sont que trop enclins à croire à l'inanité des réformes de l'administration et à leur faire leur procès avec cet esprit délié et bien français où il y a à la fois de l'injustice et de la justesse.

Tout le monde est cependant d'accord sur ce point, que l'enseignement secondaire est dans une crise et je crois, quant à moi, que cette crise ne sera pas dénouée par un simple retour au passé. J'estime au contraire que les causes qui l'ont provoquée ne font que deve-

nir plus fortes de jour en jour. Quand même elles paraîtraient subir un temps d'arrêt ou une réaction, je ne doute pas qu'avant vingt ans, elles ne troublent notre système d'éducation bien plus profondément encore qu'elles n'ont fait. Et ainsi, bien loin de croire qu'il est presque impossible de rien changer, alors que bien des choses sont changées déjà, je crois qu'il sera impossible de n'en pas changer beaucoup encore à l'avenir, Or ces changements, je souhaite qu'ils ne soient pas imposés du dehors à l'Université désorientée et mécontente, mais qu'elle les fasse elle-même avec la mesure et l'esprit de suite qu'elle peut y apporter. C'est pourquoi je voudrais que les jeunes générations de professeurs qui vont entrer dans l'Université y soient préparées par un solide enseignement de la science de l'éducation, qui leur permette de s'arrêter aux meilleures solutions rationnelles et en leur faisant envisager d'ensemble l'évolution que nous traversons, leur donne meilleure confiance en leur temps et en eux-mêmes.

Pourquoi s'imaginer qu'on ne peut rien aux choses? L'action des hommes en est-elle un élément qu'on puisse négliger? La Fontaine nous a donné sur ce point une leçon qui,

dans ces conjonctures, ne cesse de s'imposer à ma mémoire. Le charretier embourbé connaît, lui aussi, tous les embarras de sa situation :

... il déteste et jure de son mieux,
Pestant, en sa fureur extrême,
Tantost contre les trous, puis contre ses chevaux,
Contre son char, contre luy-mesme.
Il invoque à la fin le dieu dont les travaux
Sont si célèbres dans le monde.
« Hercule, luy dit-il, aide-moy ; si ton dos
A porté la machine ronde,
Ton bras peut me tirer d'icy. »

Cela nous représente assez bien ceux qui, en France, sont toujours disposés à invoquer le gouvernement, qui lui aussi peut soulever le monde. Mais que répond Hercule?

« Hercule veut qu'ont se remue.
... Regarde d'où provient
L'achopement qui te retient.
Oste d'autour de chaque rouë
Ce mal heureux mortier, cette maudite bouë,
Qui jusqu'à l'essieu les enduit.
Pren ton pic, et me romps ce caillou qui te nuit.
Comble-moy cette ornière. As-tu fait? — Oui, dit l'homme.
— Or bien je vas t'aider, dit la voix : pren ton fouët.
— Je l'ay pris. Qu'est cecy ? mon char marche à souhait.
Hercule en soit loüé ! » Lors la voix : « Tu vois comme
Tes chevaux aisément se sont tirez de là.
Aide-toy, le Ciel t'aidera. »

Pour ma part, je ne demande rien qui ne soit conforme à cette vaillante et gauloise

philosophie : un gouvernement qui, comme Hercule, veuille qu'on se remue et des gens qui, comme le charretier de La Fontaine, s'aident pour que le Ciel les aide. Notre enseignement secondaire, dans les conjonctures présentes, s'aide-t-il assez lui-même ? Est-ce qu'il s'affermit suffisamment dans la théorie de ses méthodes, la connaissance des maux dont il souffre et la recherche des remèdes qu'il y faudrait apporter ? Je voudrais n'en pas douter, mais je cherche en vain autour de moi la preuve qu'en dehors de ses fonctions, qu'il accomplit presque toujours avec conscience et avec talent, il réfléchit et se remue, comme le veut la fable. Quand on entre au cabinet de lecture de la bibliothèque royale de Berlin, on remarque plus de vingt-cinq journaux et revues, hebdomadaires, mensuels ou autres, consacrés uniquement aux questions d'enseignement. Leur disposition est généralement telle que, dans une première partie, ils donnent des articles originaux, discussions de philologie, d'histoire, de littérature, de philosophie, de pédagogie, d'administration, etc., et dans une seconde partie, une bibliographie très étendue et très critique des nouveaux livres de classe et d'érudition. Que

pouvons-nous comparer en France à un tel mouvement ?

Aussi je suis convaincu que l'enseignement de la science de l'éducation et particulièrement en ce qui concerne l'enseignement secondaire, est appelé en France à un rôle prochain et important. Voilà pourquoi j'ai tenu à l'inaugurer ici, à Toulouse. Ma personne importe peu ; mais mes intentions ne peuvent être suspectées. Je déclare une fois pour toutes et pour n'y plus revenir que cette étude de l'enseignement secondaire, je l'ai instituée dans un esprit de reconnaissance pour les maîtres de l'ancienne Université, de sympathie pour le personnel actuel et de confiance en l'avenir et j'invite tout le monde après cela à aborder les questions en pleine liberté d'esprit.

Décembre 1888.

TRAVAUX PÉDAGOGIQUES

SOMMAIRE. — Quelques souvenirs personnels. — L'École Normale. — Le premier poste. — Un séjour en Allemagne. — Retour en France. — De l'esprit d'une pédagogie. — Lumières des autres sciences et problèmes à envisager. — Rabelais. — Montaigne. — La réforme d'Henri IV. — L'internat. — Les Jésuites. — Descartes. — Une conférence d'enseignement secondaire. — Plan d'un enseignement pédagogique dans une Faculté. — Bienfait du développement de l'enseignement en France.

MESSIEURS,

C'est aujourd'hui la troisième fois que je commence dans cette chaire[1] un cours annuel de science de l'éducation.

Lorsqu'il y a deux ans, à pareille époque, je parus pour la première fois à cette place, je me rappelle parfaitement — et je suis probablement le seul à me rappeler — le plan de la leçon d'ouverture que j'apportais avec moi.

[1] A Toulouse.

Je suis le seul aussi qui puisse savoir les dispositions d'esprit dans lesquelles je vins ici et le genre de préparation qui m'avait été ménagé par ma vie antérieure, cette histoire de moi-même où j'apercevais avec étonnement le mélange inattendu qu'avaient fait — comme dans la vie de tout le monde sans doute — ma volonté et le hasard.

Aussi bien, puisqu'il est convenu que le premier cours de l'année à la Faculté des Lettres est consacré à ne pas entrer dans le vif du sujet — contrairement au précepte du poète latin dont nous avons toujours recommandé l'observance à nos élèves — voulez-vous me permettre de revenir sur ce passé? Est-ce par un effet inquiétant de l'âge qui s'avance, que je sens aujourd'hui cette inclination à raconter quelque chose de moi-même? Je tâcherai de n'y point mettre une complaisance trop abondante et le moment ne tardera guère à survenir où vous parler de moi, ce sera vous parler de vous qui, depuis deux années, vous êtes si fidèlement associés à mon effort et à mon travail.

Comment se fait-il que je professe ici un cours de science de l'éducation? La vie a de [illegible]prises. Qui me l'eût dit, quand j'étais

à l'École Normale de la rue d'Ulm, je ne l'aurais peut-être pas cru. A mon tour, après tant d'autres, je dus quitter cette École, partir pour la province et prendre dans un lycée une place de professeur de philosophie. Si j'en juge par moi-même, c'est un moment de la vie qu'on n'a jamais prévu, quand on est élève à l'École Normale. On y est entré par un effort où se mêle une large part d'enthousiasme, avec la fièvre d'une lutte loyale et le pressentiment des belles régions de l'esprit qui vont vous être ouvertes par des maîtres célèbres ; et le milieu qui vous attend garde la tradition de souvenirs assez glorieux pour qu'un enfant, Dieu merci ! y voie plus souvent passer la forme indécise de ses illusions d'aujourd'hui que le spectre de son métier de demain : un spectre en robe noire avec une toque. Les anciens camarades qui sont sortis de l'École vous paraissent des hommes très vieux à qui il est arrivé quelque chose d'extraordinaire et qui sont entrés dans une sorte d'au-delà sombre et indistinct, comme dans les ténèbres extérieures. On ne sait trop ce qu'on pourra faire quand le délai fatal vous y poussera à votre tour — et à cet âge-là, on a encore ce fugitif privilège, que deux ou

trois années sont un laps de temps dont on ne voit pas la fin — mais il vous semble bien que le jour où on entrera dans le monde, on y fera quelque gros changement.

On fait son cours et presque toujours on le fait avec conscience et avec intérêt. Toutefois, de ces vaillants espoirs qui avaient été mes compagnons

Du temps que j'étais écolier,

j'emportais une ardente bonne volonté, toute prête à servir les idées — quelles idées? — les miennes ou du moins celles que je partageais et qui étaient miennes par là. C'était le moment de la belle fièvre pour l'enseignement primaire et celui des jeunes filles. Cette fièvre était vraiment une fièvre de croissance. Je suis convaincu qu'elle a laissé la nation plus grande. Je fis hardiment, avec mes vingt-cinq ans, des cours de morale à des jeunes filles de quinze ou dix-huit ans. Les braves instituteurs de l'arrondissement de Valenciennes — et pourquoi oublierais-je les institutrices? — venaient tous les jeudis des quatre points de l'horizon m'entendre disserter sur la psychologie, la morale, privée et civique, la littérature. Entre temps, toutes les

fois qu'un des philosophes, collaborateurs de M. Buisson au dictionnaire de pédagogie, déclarait au dernier moment que son article n'était pas prêt — et cela arrivait vraiment quelquefois — je recevais une dépêche télégraphique du secrétaire de la rédaction et grâce à une admirable bibliothèque que mettait à ma disposition un éminent ami, un homme aussi intelligemment serviable que prodigieusement érudit, grâce aussi à quelques veilles hâtives, je dépêchais l'article avec toute la célérité possible.

Après deux années de cette vie, M. Buisson convint avec moi de m'envoyer en Allemagne pour en étudier le système d'éducation. Je ne dirai pas avec quel merveilleux bagage d'émotions je partis pour ce pays, où je m'attendais à trouver tous les toits pointus comme dans quelque dessin fantastique de Gustave Doré, dressant les uns au-dessus des autres des girouettes bizarres, regardant le ciel tout pommelé de nuages par des fenêtres ogivales ou des œils-de-bœuf chargés de sculptures noircies, pressés autour de quelque cathédrale gothique qui les protégerait et les écraserait de sa silhouette énorme et irrégulière — ni avec quelle piété je m'apprêtai à abor-

der ce vieux Rhin redoutable, ni dans quel sentiment de malaise et de curiosité inquiète j'allai au-devant de ces casques à pointe et de ces manteaux de guerre que mes yeux avaient connus dix ans auparavant et dont la vision ineffaçable emplissait encore pour moi les routes de la patrie.

La réalité se trouva assez différente des paysages étranges que mon imagination avait rêvés et le projet que j'avais fait de raconter, en rentrant en France, tout ce que j'avais vu de ce pays et les réflexions qu'il m'avait suggérées, est un de ceux qu'un destin ennemi m'a empêché d'accomplir à son heure.

Je n'ai pourtant pas renoncé à décrire quelque jour, si j'en ai le loisir, les trois Allemagnes différentes et parallèles dont je fis, en deux années de séjour et de voyages, la découverte : la première toute pénétrée de civilisation latine, je veux dire romaine et française, au point qu'une de ses provinces est moralement à nous, puisqu'elle le veut, une Allemagne qui mire dans le Rhin les cathédrales de Strasbourg, de Mayence et de Cologne, qui dresse sur les hauteurs de Trève les ruines de son cirque romain et la statue [illegible]ale de la Vierge et qui conserve à Aix-

la-Chapelle, sous les voûtes de son église byzantine, les restes du grand empereur Charlemagne, ennemi des Saxons — la seconde, vraiment saxonne, où Mélanchton présenta à Augsbourg la formule de la foi protestante, où l'Autriche fut frappée à Ulm par Napoléon, où Hans Sachs a chanté, où Albert Dürer a dessiné et peint, où Vischer a sculpté à Nüremberg, où Wagner a évoqué à Bayreuth avec la musique les légendes populaires de l'Europe païenne et mystique ; qui oppose à l'abbaye de Fulda, fondée par saint Boniface, l'apôtre de la Germanie, le château de la Wartbourg où Luther a traduit la Bible en regardant par les fenêtres l'océan de verdure de la forêt de Thuringe ; où la déesse Holda a retenu dans le Venusberg le chevalier Tannhæuser et où l'empereur Frédéric Barberousse a dormi près de mille ans dans la montagne enchantée en attendant la résurrection du saint Empire ; où Luther a mendié en faisant sa partie dans les chœurs de pauvres étudiants, dans les rues d'Eisenach, devant la porte de la maison qui devait être celle de Sébastien Bach : l'Allemagne qui a, sur les sommets du Harz le spectre du Brocken, qui se défend contre le monde occiden-

tal par la forêt teutonne où Hermann a vaincu Varus et par les marais où Witikind a succombé aux coups des Francs; qui montre à Hildesheim, dans le décor d'opéra des vieilles maisons, contre l'abside du cloître, le rosier prodigieusement fleuri qu'a planté Louis le Débonnaire et qui se baigne à la mer par ses villes pittoresques de la Hanse, Brême, Hambourg et Lübeck — une troisième Allemagne enfin, celle de Munich, de Leipzig, de Berlin, assise dans les plaines, industrieuse, monumentale, la plus nécessaire peut-être à étudier parce quelle gouverne les autres, curieuse par places, mais moins originale quant à ses caractères extérieurs et qui ressemble trop souvent à des villes d'Amérique avec des édifices néo-grecs. Au delà, c'est le monde slave qui commence. J'en eus la sensation vive, le soir même du jour où j'avais débarqué à Dresde. Je suivais, en me promenant, la belle rue centrale qui traverse la ville. Arrivé au bout, près de la campagne, sur un ciel bleui par la lune, je vis se détacher des coupoles surmontées de la croix grecque où pendaient des chaînes dorées. Il me sembla que c'était la première porte ou la première borne de l'Orient. Je venais de traverser l'Allemagne

de part en part depuis son extrême frontière française par Francfort et par Leipzig. Je m'arrêtai et je revins sur mes pas.

Mais de ces trois Allemagnes diverses et toutes captivantes, combien la plus aimable, celle qui laisse le plus cher souvenir est celle qui se tourne vers la France et où le génie latin a si profondément pénétré ! Pour qui l'a contemplée et goûté le vin blanc de ses coteaux, il en reste à l'âme je ne sais quel goût ineffaçable. Comment ne plus voir, comme une obsession dans sa pensée, cette grande vallée dont une partie est l'Alsace et où les cathédrales de granit rose s'enlèvent sur le fond bleu sombre des montagnes, couvertes de forêts de sapins. Et ce Rhin, qu'on nous représente comme un vieillard accablé par l'âge, avec une barbe limoneuse où l'on chercherait volontiers des glaçons ! Où trouver une pareille veine d'eau limpide et profonde, plus verte que la mer, majestueuse et rapide, charriant la vie et comme une force saine et gracieuse à pleins bords ? Il y a, dans les replis de cette forêt noire, dont le nom donne un frisson, des coins tièdes et exquis où les nuits mêmes sont d'une douceur délicieuse. Souvent, à Heidelberg, nous nous réunissions

le soir, quelques amis, slaves, roumains, grecs, américains, tous parlant le français, et moi et nous nous attablions sous les tonnelles de houblon. Les lucioles, qui dans ce pays ont des ailes, sillonnaient l'ombre de leurs milliers de petites étoiles volantes. Un grand courant d'air frais descend à cette heure des gorges du Neckar et traîne avec lui l'odeur des forêts de tilleuls en fleurs, comme un fleuve d'air parfumé qui coulerait au-dessus de l'autre ; et des orchestres de tziganes nous jouaient les dernières mélodies de Strauss, de Millœcker ou de Suppé, tandis que les servantes nous apportaient infatigablement de vastes verres, écumants de bière de Munich.

Si jamais je revenais sur ces souvenirs, je voudrais dire aussi — et c'était bien alors mon intention — quelle est l'âme de ce pays, c'est-à-dire les quelques idées qui se sont développées au travers de son histoire et qui servent encore aujourd'hui de règle et de mobile aux hommes qui l'habitent et je comparerais leur idéal au nôtre pour faire voir par où nous l'emportons et par conséquent les justes espoirs que l'avenir ne nous défend pas. Je n'en eus pas le temps. Au moins avais-je écrit à Dresde, en quelques semaines d'un travail

plein d'entrain, le résultat de la longue enquête que j'avais menée, tant en Prusse qu'en Saxe, sur l'objet de ma mission et des observations qu'avait pu faire à l'Université de Berlin l'étudiant, ou pour mieux dire, le *studiosus philosophiæ, Georgius Dumesnil, Franco-Gallus, vir juvenis ornatissimus*, comme s'expriment les certificats signés du *Decanus* Schwenderer et du *Rector* Kirchhof. Je fis de tout cela un gros rapport qui devint un petit livre [1] et je fus nommé à Paris sous-bibliothécaire du Musée pédagogique avec la tâche spéciale de faire le catalogue des vingt-trois mille livres de toutes langues et de tout acabit qui attendaient sur les rayons et ailleurs qu'on les mît en ordre et en valeur.

Je commençais à remuer d'une main assez allègre cette montagne croulante et poussiéreuse. Comment le soin de ma santé m'éloigna de ces travaux, c'est un souvenir assez insignifiant ici pour que je ne m'y attarde pas :

Adieu veau, vache, cochon, couvée.

Adieu mes rêves, mes projets, mon travail,

[1] *La pédagogie dans l'Allemagne du Nord*, 1 vol. in-12, Paris, 1885.

ma situation. Adieu Paris où j'étais si joyeusement rentré, et ma famille que j'y avais retrouvée. Me voici à Toulouse, revenu, d'assez loin, j'en conviens, et je vous demande pardon du détour, à la première leçon que je fis ici il y a deux ans.

Vous pouvez comprendre maintenant, Messieurs, pourquoi, chargé d'un cours de science de l'éducation dans votre excellent pays, je ne me suis point empressé de vous dire tout de suite le dernier mot de la question : c'est que je ne l'avais pas et je ne me flatte pas de l'avoir encore. Sans doute, j'avais une connaissance assez exacte de ce qui se fait en Allemagne. Mais outre que j'en avais déjà rempli mon livre, je me serais fait scrupule de vous présenter la doctrine et l'organisation de nos voisins comme un idéal, sans avoir réfléchi à la différence des deux pays et sans m'être rendu un compte raisonné de ce qu'on pouvait emprunter à l'Allemagne, de ce qu'il fallait lui laisser et de ce qu'il convenait de modifier en le transportant chez nous. Autant dire qu'il fallait se faire une doctrine à soi et si longue que pût être cette tâche, j'ai cru que l'entreprendre serait encore le plus court.

Ma première pensée fut donc de vous en

montrer l'étendue, de vous en faire faire pour ainsi dire d'avance le tour. Si je n'apportais pas ici un système complet d'éducation, j'avais du moins assez étudié le problème pour voir quels en étaient les éléments et c'est eux que je voulus vous mettre devant les yeux dès cette première leçon dont le cours de presque toute l'année fut le développement et le commentaire. J'espère vous avoir fait sentir tout de suite que la pédagogie — j'emploie ici ce terme à dessein, à cause de l'idée étroite et presque basse qu'il a trop longtemps éveillée chez nous — n'est pas un sec formulaire de règles pratiques, semblable à ces instructions qu'on joint à une machine et auxquelles il suffit de se conformer pour faire aller la mécanique. S'il en était ainsi, le moindre manuel ferait bien mieux l'affaire qu'un professeur à la Faculté et je n'aurais qu'à descendre tout de suite de cette chaire. Mais dès qu'on cherche les premiers principes sur lesquels on s'appuiera, on se trouve face à face avec les questions les plus ardues de la philosophie. L'éducation, considérée comme doctrine, sera bien différente, suivant qu'on croira au libre arbitre de l'homme et qu'on se proposera d'exciter et de régler chez lui cette activité

originale ou qu'on l'estimera déterminé dans toutes ses actions ou plutôt dans toutes ses réactions par des causes extérieures et qu'il s'agira par conséquent de le soumettre seulement à un dressage; suivant qu'on croira la nature humaine originellement bonne ou mauvaise et qu'on inclinera par suite à la méthode libérale ou à la répressive; suivant qu'on cherchera à faire vivre dans l'âme de l'enfant un idéal ou qu'on n'en aura pas. Puis il faut demander à la physiologie les lumières qu'elle a à nous donner sur la nature et le développement de l'homme et quand on aura écarté la méthode ascétique, on se heurtera à mille graves embarras, que provoquent l'éducation physique, les pensionnats, l'hygiène scolaire. La psychologie a beaucoup à nous apprendre en appelant notre attention sur l'esprit de l'enfant, si différent de celui du maître, et où s'allient, dans un mélange si étrange eu égard à nous, l'imagination du merveilleux et une logique rectiligne. Par quelle évolution chaque esprit doit-il être amené au sens de la réalité qui n'est ni merveilleuse, comme l'enfant l'a conçue, ni logique cependant, comme il l'aurait voulue et cela en respectant l'originalité de chaque esprit? En quel sens est-il odieux

de considérer la vie comme une lutte, en quel sens la vie est-elle vraiment une lutte? Et quand on se sera proposé un système d'accord moral de l'homme avec le milieu où il est appelé à travailler et à vivre, avec sa famille, avec la société qui l'entoure, avec les autres hommes, par quels moyens est-il légitime et profitable d'y incliner chaque élève en respectant l'originalité des caractères? Quelle idée se faire de la subordination, de l'obéissance, du commandement dans l'éducation et ne faut-il point pour cela se demander ce qu'on veut que soient ces ressorts dans la société? L'éducation ne touche-t-elle pas encore à de nombreux problèmes d'organisation administrative et matérielle, de législation, de programmes, d'examens, de climat, de race, de milieux divers?

Notre conclusion provisoire sur un problème si complexe fut que le seul moyen, non point de le résoudre — il ne sera jamais résolu et c'est la part réservée à l'activité et à la vie de l'esprit d'en trouver une approximation conforme aux exigences de chaque temps — mais le moyen, dis-je, de l'élaborer et de s'y orienter, c'était précisément de l'étudier d'abord dans le temps, c'est-à-dire dans

l'histoire, et c'est pourquoi j'ai commencé systématiquement cette revue historique. Comme il faut se borner, je m'enfermai chez nous, en France, et là encore, je pris pour centre de nos études les programmes. J'en ai dit les raisons. Les programmes sont un reflet de la société qui les conçoit et les produit et ils impliquent des méthodes conformes à l'esprit de cette société et au leur. Ou encore, ce sont des miroirs convexes où tout se condense dans une image réduite et d'où l'on peut rayonner, soit qu'on poursuive jusqu'au détail de l'application, soit qu'on remonte aux grandes causes. Je montrai ainsi quel était le programme et le système d'éducation du moyen âge, bien différent de celui de l'antiquité, quoi qu'il eût emprunté en apparence à Aristote ; puis passant à la Renaissance et à ses caractères essentiels, je fis la critique du système antérieur, Rabelais en main.

Cette grande et amusante figure de Rabelais nous a longtemps arrêtés. Nous nous sommes bien gardés d'en effacer le rire, ni même la grimace. C'eût été la dénaturer. Mais nous n'avons pas tardé à y démêler quelques-uns des traits les plus nobles où l'humanité se soit reconnue. Rabelais a proposé tout d'abord à

notre pays une doctrine d'éducation dont les idées essentielles sont la beauté, la liberté, l'harmonie, le culte du bon sens et de la raison, l'élégance des mœurs, le charme des relations sociales, l'élévation des sentiments et l'émulation de la vertu par l'influence des femmes. Y a-t-il une seule de ces idées qui ne soit dans un accord merveilleux avec le génie français? Malgré quelques défauts, Rabelais est le père de la pédagogie française et son livre doit demeurer notre bréviaire. Il n'a oublié, dans son Gargantua, aucune sorte d'éducation, ni physique, ni manuelle, ni intellectuelle et scientifique, ni esthétique, ni religieuse et morale.

Dans son Pantagruel, nous l'avons vu tracer un programme humaniste qui allait être en grande partie celui de Montaigne. Mais le vaillant philosophe gascon allait mettre dans un vif relief un des éléments d'une bonne éducation qu'on ne saurait dégager avec trop d'insistance : la valeur personnelle de l'homme. Profondément sceptique quant à la vérité des systèmes philosophiques dont pas un n'a échappé à la liberté de son examen ou de ses attaques, sceptique quant au droit des institutions politiques fort compromises de son

temps, sceptique quant aux nouveautés qui n'avaient encore produit autour de lui que du fanatisme et des désordres, une seule chose reste debout pour lui dont il voit le type excellent en lui-même : l'homme, l'homme instruit à la liberté et à la vertu par la philosophie morale, préparé à l'action par l'expérience des choses et des hommes et trouvant son plaisir à être un homme. Jamais pédagogue épris de pédagogie n'a fait meilleure guerre au pédantisme et n'a prouvé avec plus de verve qu'il s'agissait, en matière d'éducation, non point d'emplir un cerveau, mais d'aider la nature à créer une personne.

Ce n'est pourtant pas sans quelque regret que nous avions vu la Renaissance se détourner assez vite de la grande curiosité scientifique qui l'avait animée d'abord et incliner de plus en plus à une activité purement humaniste ou littéraire. Ce programme humaniste, nous avons raconté comment il avait pénétré officiellement, en 1600, dans les collèges de l'Université, par la réforme d'Henri IV. Malheureusement, si cette réforme chassa des classes bien des livres et des méthodes barbares pour les remplacer par la fréquentation des plus grands auteurs de l'antiquité, ce qui

constitua un immense progrès, elle était fort loin de ce grand enthousiasme pour la nature et pour la science qui avait été celui de la première Renaissance et qui, impliquant l'indépendance de l'esprit et du corps, aurait entraîné la liberté dans l'éducation des enfants, comme l'avaient voulu Rabelais et Montaigne ; et elle put s'accommoder des internats, dont je vous ai montré l'origine quasiment monastique en plein moyen âge, par l'institution de collèges religieux et de collèges ouverts à des étudiants pauvres et mendiants. C'est ainsi que cette institution de l'internat, que je trouve, pour ma part, exécrable en principe (et ce que je dis n'engage que moi), subsiste encore, trois siècles après les flétrissures de Rabelais et de Montaigne, soutenue au travers de l'histoire par la force du fait acquis, car la Révolution a eu à peine le temps de la supprimer, que Napoléon l'a rétablie dans des vues toutes militaires et monarchiques.

Je vous ai dit aussi, quoique brièvement, comment les principes de cette réforme, sur laquelle nous vivons encore à bien des égards, s'étaient altérés, comment le travail de l'élève qui, d'abord, ne devait être, en tout, que de six heures par jour, s'était trouvé peu à peu

augmenté par la faute des maîtres, comment, plus tard, on avait chargé l'enfant de devoirs écrits, au détriment des explications, et pourquoi la plaie de la répétition avait gagné les classes.

Je ne vous rappelle que pour mémoire l'étude que nous avons faite de l'éducation chez les Jésuites, de qui nous avons admiré la souplesse à accepter le programme humaniste, quittes à purger l'enseignement de l'antiquité d'esprit païen et républicain, la complaisance à éliminer l'ascétisme de l'éducation, l'effort pour exciter l'activité de l'élève, mais dont le système nous paraissait avoir pour dangers de former un goût peut-être étroit, une imagination souvent artificielle, un esprit plus fin qu'étendu. J'opposais à cette pédagogie des Jésuites, celle qui résulte de la philosophie de leur élève, Descartes, et qui va tout droit à rejeter l'autorité en matière profane et à se placer avec son jugement en face du monde, pour l'étudier avec la raison et avec l'expérience, et j'indiquais déjà les causes qui, outre la philosophie cartésienne, avaient pu exercer leur action sur les programmes d'éducation depuis Descartes jusqu'à l'avènement de la philosophie du XVIIIe siècle,

à savoir les progrès de la science, l'éclat de la religion au XVIIe siècle, l'importance nouvelle de l'histoire, la perfection de la langue française, considérée dès lors comme une langue classique et universelle, enfin la connaissance et l'influence des langues étrangères. J'en étais là, quand nos cours ont dû prendre fin.

J'aurais volontiers continué ces études cette année-ci et telle était d'abord mon intention. Je me suis avisé depuis d'un projet que je crois plus sage.

Depuis l'année dernière, un certain nombre d'étudiants de la Faculté se réunissent avec moi dans une conférence à laquelle ils ont d'autant plus de mérite d'assister, qu'ils ont déjà beaucoup d'autres cours obligatoires, le mien ne l'étant pas, qu'ils ont une assez grande somme de travail personnel à fournir et que les études qu'ils font avec moi n'ont aucune sanction dans aucun examen. Ils m'ont cependant montré une bonne volonté, soutenue et assidue, dont j'ai été très vivement touché et ils n'ont pas hésité à entreprendre, sur mes indications, une série de lectures dont ils ont rendu compte dans la conférence. Je leur ai fait analyser ainsi quel-

ques-uns des ouvrages les plus importants qui ont paru sur l'éducation en France, avant et depuis les dernières réformes, et aussi quelques livres qui pouvaient leur donner une idée du plan, fort différent du nôtre, sur lequel l'éducation publique est établie dans les pays étrangers. Moi-même, je les ai entretenus de l'organisation et des méthodes de l'Allemagne. Je crois qu'il y a toujours un vif intérêt à sortir ainsi de chez soi. En ce qui concerne particulièrement l'Allemagne, je n'apporte aucun fétichisme, mais non plus aucun préjugé. Je crois et je sais que les deux peuples se sont fait souvent l'un à l'autre de grands emprunts avec profit. Les Allemands nous ont dû beaucoup dans l'art militaire. Infanterie, cavalerie, artillerie, patrouille, corps d'armée se disent chez eux *infanterie, kavallerie, artillerie, patrouille, armée-corps!* Cela ne nous a pas empêchés, après 1870, d'imiter largement leur organisation militaire dans ce qu'elle avait de nécessaire ou de bon. Ce que l'armée française a fait à son honneur, je ne vois pas pourquoi nous ne le ferions pas dans l'éducation, en maintenant et en fortifiant ce qu'il y a chez nous d'original, d'excellent et de conforme à notre

génie national. Si je me suis mis à l'école du maître d'école allemand, c'est pour tâcher de le battre, même sur ce terrain où toute conquête est un bienfait.

Toutefois, cette année-ci et nos excursions une fois finies, il m'a semblé qu'il fallait donner à mes étudiants un aperçu un peu doctrinal de la science qu'ils viennent chercher près de moi. Et dès que je me suis mis à préparer ma tâche, je me suis convaincu que je ne pourrais l'achever, si je n'y consacrais qu'une conférence, et qu'en divisant mon sujet, il suffirait bien à défrayer aussi notre cours. Voici donc, Messieurs, comment je compte organiser nos travaux.

Dans la conférence, j'étudierai les meilleures méthodes pour enseigner le français, les langues anciennes et modernes, la géographie, l'histoire, peut-être même les sciences, dans la mesure où nous n'y serons point trop étrangers, en un mot la partie technique de mon sujet, et je tâcherai de débrouiller un peu au passage les problèmes difficiles que soulèvent l'organisation de notre enseignement secondaire, la conduite des élèves, le mode et la répartition du travail entre eux et le maître. Je demanderai des conseils à mes collègues

du Lycée, qui ne me refuseront pas leur aide.

Pour le cours, je réserverai la psychologie de l'éducation en général, les principes du développement et de la culture de l'intelligence, de l'imagination, du sentiment, de la mémoire, ceux de la discipline, les rapports de l'école, quelle qu'elle soit, avec la famille et la société, les méthodes générales qui conviennent à l'enseignement. C'est là une tentative que mon fidèle public ne sera peut-être pas fâché de me voir faire tout de suite et à laquelle il s'associera, je crois, volontiers, parce qu'il y pourra venir chercher des résultats immédiats. Je tiens à annoncer, dès cette année, que, plus tard, je ferai un exposé aussi simple, aussi lucide, mais aussi sérieux que je le pourrai, de la doctrine philosophique sur laquelle je me serai appuyé et qui sera comme la justification et le complément des principes d'éducation que je vous aurai proposés. Nous reviendrons enfin aux études historiques, si on peut faire des projets à aussi longue échéance.

Il ne reste plus à régler que l'objet d'une seconde conférence où le deuxième livre de l'*Émile* de Rousseau semble être immeuble par destination. J'étonnerai peut-être les per-

sonnes étrangères à une telle conférence en leur disant que depuis deux ans, nous n'y avons guère expliqué que trente petites pages. Trente pages d'un texte français en deux ans d'explication! Cela ne serait guère, si nous n'avions fait là quelques autres études que j'espère profitables, si la façon d'expliquer n'avait dû être, ici, à la Faculté, d'une nature spéciale et si, visiblement, ce texte si riche et si plein ne nous avait pas servi d'occasion de remuer beaucoup de questions. Mais je n'y veux point mettre d'entêtement : j'engage les personnes qui comptent assister à cette conférence à réfléchir sur les textes qu'il leur plairait le mieux d'y voir expliqués ; nous en causerons et nous nous déciderons pour la persévérance ou le changement d'un commun accord.

Cette année, vous le voyez, Messieurs, s'annonce comme devant être laborieuse. Avant de la commencer, permettez-moi d'ajouter un mot, après lequel je ne vous retiendrai plus.

Pour qui se consacre à une œuvre avec conscience, il y a des moments de foi, d'enthousiasme facile, de confiance communicative et d'espoir sans arrière pensée. Tel fut,

pour tous les esprits soucieux des progrès de l'éducation en France, ce mouvement d'où date le développement nouveau de l'instruction populaire et la rénovation de nos programmes et de nos méthodes. Les obstacles s'effaçaient un à un et il semblait qu'il n'y eût plus qu'à courir en plaine. C'était une illusion. Beaucoup de difficultés se sont rencontrées par la suite et ont embarrassé notre marche. Quand de grands principes ont été formulés dans des lois ou dans des documents académiques et qu'il faut venir à leur application pratique, beaucoup de détails apparaissent imparfaits, beaucoup d'habitudes résistent et ne manquent point de raisons pour se justifier. Et puis, qui ne sait ce que perd l'idéal qu'on avait entrevu, à prendre un corps, à mettre les pieds par terre? Quel maître par exemple, entré dans l'enseignement avec un courage juvénile, ayant dans l'esprit un type abstrait et théorique d'éducation, n'a senti le rude froissement de la réalité qui se refuse à prendre la forme qu'on voulait lui donner? Dans son œuvre, on reconnaît à peine son rêve. C'est l'heure des désenchantements et parfois des défaillances. Les adversaires de la cause qu'on a servie

reprennent confiance. Ils créent autour de vous comme une atmosphère faite de critique et de blâme. Elle vous pénètre vous-même d'inquiétude, quoique vous en ayez, et si vous avez travaillé de bonne foi, il vous vient une angoisse, comme dans ces journées de lumière trouble qui vous abattent le cœur.

Ce genre d'hostilité déclarée, appuyée sur des raisons budgétaires, politiques, morales, religieuses même, il faut bien le dire, a enveloppé surtout la grande tentative que le gouvernement de la France a faite depuis une dizaine d'années pour étendre et renouveler l'instruction publique; et sans doute on est bien placé pour s'interroger sur la bonté de l'œuvre et sur les responsabilités qu'elle implique, quand on occupe une chaire qui est un des signes les plus sensibles de cette tentative et qui est destinée à l'élaboration progressive de l'enseignement rationnel. C'est alors qu'on trouve une assurance singulière dans le témoignage répété que nous apportent du fond de l'histoire tous ceux qui ont représenté successivement le génie de notre pays, Rabelais, Montaigne, Descartes et, si j'avais eu le temps de pousser plus loin avec vous notre enquête, Molière, Fénelon, l'abbé Fleury,

Rollin, Rousseau, Condorcet. Je ne citerai aucun nom de ce siècle, pour n'éveiller aucune idée polémique dans vos esprits. La tâche qui nous est donnée ici, nous la poursuivons sans aucune intention fâcheuse pour qui que ce soit, sans préjugés, en hommes beaucoup plus certains de leur bonne volonté que de l'efficace absolue de leur raison. Mais nous sommes sûrs de ne pas nous tromper en travaillant à éduquer chez nous et chez les autres cette raison sans laquelle il n'y a point d'homme, encore qu'elle soit faible dans l'homme, cette raison qui a toujours été si sincère et si vaillante en France, jusqu'à préférer à son repos la recherche souvent périlleuse de la vérité; et tout réfléchi, en bonne conscience, nous avons le droit de continuer cette œuvre avec une pleine tranquillité d'âme et de fermes espérances.

Novembre 1889.

LES LYCÉES
COMME ÉCOLES ANNEXES

(Lettre au Recteur de Toulouse)

SOMMAIRE. — La méthodologie de l'enseignement secondaire. — De sa place dans l'examen de licence. — Nécessité des exercices pratiques. — Le lycée comme école annexe. — Position fausse du chargé de cours de la Faculté. — Mission naturelle du chef de l'établissement secondaire. — Mesures à prendre pour se procurer des hommes aptes à la tâche. — Rollin contre la routine. — Importance de la méthode. — M. Voss et la pédagogie française.

Les trois années de cours de science de l'Éducation, que je viens de faire à notre Faculté des Lettres, m'ont été une occasion toute naturelle de réfléchir à nos problèmes pédagogiques qui, dès longtemps avant, m'avaient préoccupé. De ces cours, il n'est aucun dont j'aie lieu d'être plus satisfait que des conférences de méthodologie de l'*enseigne-*

ment secondaire que j'ai eues, pendant un an et demi, avec des boursiers de licence et des étudiants libres de la Faculté. En même temps, j'exposais dans mon cours public les principes généraux d'une doctrine d'éducation, en sorte que ces deux parties, en se rejoignant, constituent aujourd'hui, dans mes notes, un ensemble tel quel de système pédagogique, général d'abord et s'appliquant ensuite particulièrement au programme de l'enseignement secondaire.

Or, de cette assez longue suite de travaux, la conviction qui s'est dégagée chez moi, c'est qu'il faudra, si on veut rendre à notre instruction publique un service capital, donner au genre d'efforts que j'ai tenté une forme définitive, décisive et nouvelle.

Et d'abord, si on admet qu'il est utile, pour être professeur et faire de l'éducation, d'en savoir les règles (et je suppose que maintenant on l'admet), il faudra bien se décider à faire une part à la pédagogie dans l'examen d'État qui confère réellement en France la licence d'enseigner, c'est-à-dire dans la licence. Espérer de retenir pendant un an ou deux à une conférence de pédagogie des élèves justement préoccupés du succès de leur examen, alors

que cette conférence leur prend du temps et ne leur apporte rien qui puisse leur servir dans leur épreuve, c'est peut-être se flatter; et d'avoir gardé pendant un si long temps les huit ou dix élèves qui n'ont cessé de me suivre de bonne grâce, j'avoue que je le considère comme une réussite que je ne suis pas du tout sûr de renouveler.

J'ajoute ceci : je conçois parfaitement que, voulant fonder dans les Facultés l'enseignement de la pédagogie, on ait songé à des professeurs philosophes croyant, comme moi, à l'intérêt et à l'utilité de cette science. Mais si on veut que cet enseignement donne des résultats considérables, il sera nécessaire d'en compléter la théorie par des exercices pratiques. C'est ce qui est déjà reconnu et appliqué dans l'enseignement primaire et cette conception est d'une justesse si évidente qu'elle n'a pas besoin de démonstration : le directeur de l'école normale d'instituteurs a la haute main sur une école annexe où il veille à ce que ses élèves maîtres apprennent l'art d'appliquer les préceptes pédagogiques qu'il leur donne dans son cours théorique.

Or l'école d'application d'un cours d'enseignement secondaire, c'est par définition un

établissement d'enseignement secondaire, un lycée. Il faut donc que le professeur qui enseignera dans une Faculté la méthodologie de l'enseignement secondaire, pour donner à son initiation théorique la valeur pratique considérable qui peut la compléter, soit le même homme qui sera au lycée comme chez lui, qui aura l'entrée libre dans des classes différentes et, de par sa situation, y sera reçu avec déférence et s'y sentira à sa place et à l'aise.

Il est évident qu'un chargé de cours à la Faculté ne peut être cet homme-là au lycée ; et, si j'en juge par moi, je sais que je suis capable d'apprécier les qualités d'un bon professeur que je serais allé visiter dans sa classe avec mes étudiants et je crois que je pourrais justifier mon appréciation. Mais je sens aussi que cette appréciation critique de ma part deviendrait déplacée en s'exprimant à mes étudiants, qu'il y aurait là comme une inconvenance, que ces visites sont par conséquent impossibles pour le chargé de cours de la Faculté comme elles seraient inquiétantes et inacceptables pour les professeurs d'un lycée. Et enfin, si on s'entend à établir dans une conférence les méthodes convenables à un

enseignement, rien ne prouve qu'on saurait bien les appliquer soi-même dans une classe et, mis à pied d'œuvre, donner à ses étudiants un exemple digne d'être suivi.

La conclusion qui ressort de là, c'est que le maître chargé dans une Faculté du cours de méthodologie de l'enseignement secondaire devrait être le proviseur ou le censeur du lycée de la ville où cette Faculté est établie. Quoi de plus logique? Le proviseur ou le censeur des études est considéré aujourd'hui comme un administrateur. Que signifie l'administration d'un établissement d'éducation, si elle n'a pas pour fin l'éducation? Or l'éducation comprend tout, non seulement le régime physique des élèves, le système des récompenses et des punitions, mais évidemment aussi le système des études[1]. Le proviseur tel que je le conçois ne s'occuperait donc pas seulement de la partie extérieure de la vie scolaire; mais, comme le directeur des gymnases d'Allemagne par exemple, il surveillerait toute la pédagogie de son établissement. Dans une ville où il y a une Faculté, ce même

[1] C'est apparemment pour cela qu'on dit : le « Censeur des études ».

homme qui dirige l'éducation dans le lycée (et sans cela son rôle n'a pas de sens) enseigne théoriquement et pratiquement la science de l'éducation aux jeunes gens qui se destinent à enseigner dans les lycées. Cela est bien simple. Va-t-on me dire que je rêve, que la réalisation de ce rêve n'est pas si simple, que cela ne peut être. Il y a dix villes en Allemagne où cela est ainsi.

Je n'ignore pas que les conditions sont différentes en Allemagne et en France, que la tâche administrative des directeurs de gymnases est relativement légère. Mais où les Allemands n'ont qu'un fonctionnaire, nous en avons deux[1]. Je ne vois pas d'autre moyen d'établir un lien réel et fort, une action réciproque et féconde entre l'enseignement supérieur et le secondaire et tant que ce lien n'existera pas, l'enseignement pédagogique de l'enseignement secondaire n'aura pas son organe essentiel.

Je vois les objections qu'on peut me faire et je vais tâcher d'y répondre.

L'enseignement pédagogique des Facultés

[1] On pourrait dans certains cas confier cette fonction recteurs d'académie.

est actuellement entre les mains d'un petit nombre de maîtres qui ne peuvent ni ne veulent sans doute devenir proviseurs ni censeurs dans les villes où ils sont. Mais ils feraient certes de bonne grâce une place à côté d'eux à un nouveau venu qui serait dans les conditions que je viens de dire. Qui sait même si ces maîtres ne mettront pas un jour leur honneur à avoir servi comme de levain dans la fermentation d'où sortira la constitution achevée de l'enseignement pédagogique en France, contents s'ils lui voient prendre une forme solide et profitable au bien public et sûrs de continuer pour leur part à être utiles tout de même ? L'innovation que je propose, ils la verront avec joie, pourvu que la science à laquelle ils sont dévoués ait quelque chose à y gagner, et elle a beaucoup à y gagner comme assiette, comme intronisation définitive, comme action réelle, étendue, efficace, profonde. Si on les continue dans leur rôle actuel, aucun d'eux, je le suppose, ne sera embarrassé pour faire indéfiniment un cours de science de l'Éducation : la matière est assez vaste et il y a assez de ressources. Mais, dans une ville de province au moins, où le personnel enseignant est stable et restreint, le cours, pour se soute-

nir par le public, doit prendre souvent une allure exotérique. Il serait bon que, par un autre côté, la science de l'éducation eût des résultats tangibles, immédiats, ceux dont le manque est aujourd'hui si fâcheusement sensible dans notre enseignement secondaire. Cela n'empêcherait pas d'ailleurs des professeurs de Faculté philosophes de traiter dans leur cours des questions de pédagogie et d'y intéresser le public. Et il restera assez à faire, à s'occuper de tout ce personnel de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire des filles qu'il importe à un si haut point de maintenir en relations avec l'enseignement supérieur, afin d'entretenir en lui la vie, le mouvement de l'esprit, la fraîcheur de la foi et de la bonne volonté.

Ainsi la difficulté n'est pas dans la situation actuelle des chargés de cours de Science de l'éducation ; et il n'y en a pas tant ! Elle consiste plutôt à recruter des proviseurs et des censeurs à la hauteur de la tâche que j'ai tracée. Pour cela, il faudrait instituer à Paris une sorte de concours, de certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire qui désignerait ses titulaires pour les postes les meilleurs et les plus importants de l'adminis-

tration. Et parmi ceux-là mêmes, le Ministre de l'Instruction publique aurait à choisir les hommes les plus distingués et les plus capables, pour les placer dans les villes où ils auraient le cours de méthodologie à faire à la Faculté. Si on leur donnait là le traitement intégral d'un chargé de cours, comme il serait juste, sans leur rien ôter des avantages attachés à leur fonction au lycée, ils se trouveraient placés dans une situation très belle, très honorable, leur rôle serait singulièrement rehaussé aux yeux du public et des familles, l'enseignement secondaire de l'État y trouverait son compte et de telles places pourraient tenter les meilleurs d'entre les professeurs des lycées, qui actuellement ne songent pas à entrer dans l'administration. Et enfin on voit que cette réforme si importante ne coûterait presque rien au budget, puisqu'elle ne pourrait être étendue immédiatement à toutes les Facultés, et pour cause, et puisqu'on pourrait peut-être, quand les circonstances s'y prêteraient, réunir sur un même homme deux traitements qui existent déjà séparément.

Ainsi, une partie pédagogique dans l'examen de licence, au moins pour les candidats qui se destinent à l'enseignement et des cours

théoriques et pratiques de méthodologie de l'enseignement secondaire faits, dans les villes de Facultés, par le proviseur ou le censeur du lycée, à la rigueur par l'inspecteur d'académie qualifié pour cela, voilà, ce me semble, le moyen de faire pénétrer la science pédagogique dans l'enseignement secondaire et la suite naturelle, logique des efforts qui ont été faits depuis dix ans pour améliorer cet enseignement. Pourquoi ne pas l'avouer? si les nouvelles méthodes, les nouveaux programmes, les nouvelles tendances n'ont donné des résultats ni définitifs ni nets, c'est que toute cette semence est tombée dans un terrain qui n'y était pas et ne pouvait y être préparé, en sorte que, même à titre d'expérience, on ne peut rien obtenir de concluant. L'Université s'est vigoureusement réformée dans ses chefs et il fallait que cela commençât par là. Mais il est temps que la réforme gagne les membres et peu à peu le corps tout entier, par la qualité nouvelle des éléments qu'on s'assimilera. Quand on ne s'est pas occupé d'une science, les questions mêmes qu'elle implique sont insensibles et cela n'est jamais plus vrai que de la routine pédagogique, comme le remarque très bien Rollin. « Quoique pour l'or-

dinaire ce soit, dit-il[1], une règle très sage et très judicieuse, d'éviter toute singularité et de suivre les coutumes établies, je ne sais si, dans la matière que nous traitons, cette maxime ne souffre pas quelque exception et si l'on ne doit pas craindre les dangers et les inconvénients d'une espèce de servitude, qui fait que nous suivons aveuglément les traces de ceux qui nous ont précédés, que nous consultons moins la raison que la coutume et que nous nous réglons plutôt sur ce qui se fait que sur ce qui doit se faire : d'où il arrive souvent qu'une erreur une fois établie se communique de main en main et d'âge en âge et devient une loi presque imprescriptible, parce qu'on croit devoir faire comme les autres et suivre le grand nombre. » Voilà justement l'état nécessaire de ceux qui n'ont pas réfléchi sur la philosophie de leur métier d'éducateurs : ils se règlent aveuglément sur la coutume et si on veut qu'ils fassent appel à leur raison, encore faut-il les mettre en état de le faire par un enseignement pédagogique, car faire appel à sa raison est une chose qui s'apprend par le travail, par la science ; et si

[1] T. II, p. 535, édit. de 1740, chez Estienne.

la raison n'est pas éduquée, quand on y fait appel, on appelle au néant, et au moment qu'on se croit raisonnable, il y a gros à parier qu'on donne tout simplement dans « une espèce de servitude » établie et obscurément communiquée d'esprits en esprits.

N'est-ce pas à cause de ce défaut d'éducation pédagogique théorique que les assemblées de professeurs ne suscitent aucun mouvement d'idées pédagogiques véritable ? On ne voit même pas les questions. L'enseignement secondaire se trouve donc dans cette situation bizarre : une opinion publique confuse pressentant qu'il y a quelque chose à faire et un personnel enseignant plein de bonne volonté, de talents et de vertus qui ne demande pas mieux que d'être d'accord avec l'opinion publique, mais qui ne voit pas du tout ce qu'on pourrait bien faire, exécutant les réformes qui lui viennent d'en haut avec le désir qu'elles réussissent et peu satisfait de leur résultat, parce qu'il les applique sans avoir repensé pour son compte les raisons d'où elles procèdent. Il faut bien se convaincre que la pédagogie ne vivra définitivement que par l'éducation pédagogique des pédagogues, comme la science vit et progresse aujourd'hui parce que

l'éducation des savants au point de vue de la méthode est désormais une chose acquise, et que les progrès si nécessaires de notre système d'instruction publique ne pourront résulter exclusivement des tendances nécessairement confuses de l'opinion publique ni de l'action administrative nécessairement extérieure.

Cette action venue d'en haut, courageuse, hardie, patriotique, a jusqu'ici changé les choses ; sa force vive sera épuisée si elle ne va maintenant à changer les hommes. Il faut que les chefs, qui ont trouvé dans quelques idées la force d'entreprendre de grandes réformes, réalisent maintenant des moyens de communiquer cette force au personnel enseignant, de démocratiser en quelque sorte ces idées en les faisant vivre dans l'esprit de ce peuple des professeurs. Le personnel administratif des lycées, tel qu'il existe actuellement, constitue pour cela un moyen de propagande ou de propagation insuffisant. La plupart des proviseurs et des censeurs n'ont aucune supériorité pédagogique sur les professeurs et beaucoup de professeurs se croient même des raisons de se considérer comme fort supérieurs aux administrateurs, ce qui fait un monde renversé. Et que dans ces conditions,

[illegible] administrateurs puissent avoir une in-[illegible] quelconque et bienfaisante sur le ré-[illegible] des études et le système des classes, [illegible] à quoi il ne faut pas songer. Il faut donc relever très haut la valeur et le prestige des chefs d'établissement et les faire agir surtout sur ceux des maîtres qui sont dans l'âge où on se forme, sur les jeunes générations par qui seules l'avenir des réformes peut être appelé à vivre, par qui elles devront être un jour bien étendues. Alors nous serons en état de justifier l'attente obligeante pour nous que m'exprimait, dans une lettre récente, M. Voss, l'éminent pédagogue de Christiania : « Les efforts qu'on fait à présent en France pour élever le niveau de l'éducation pédagogique du corps enseignant m'ont causé un grand plaisir. J'aime à croire que sur ce terrain, comme sur tant d'autres, c'est la France qui doit prendre la tête du mouvement général. »

Mai 1890.

PUISSANCE DU MOT « UNIVERSITÉ »

(Lettre à un journal)

SOMMAIRE. — Puissance de ce mot à l'étranger. — Exemples pris de diverses nationalités. — Force que l'Allemagne tire de ses Universités comme influence internationale. — Post-scriptum.

On a donné beaucoup de hautes et fortes raisons pour la création d'Universités en France. Voudriez-vous permettre à un homme qui a passé deux ans en Allemagne, avec la mission expresse d'y étudier l'enseignement public, d'apporter un argument tout positif, tout expérimental.

J'arrive à Heidelberg. J'y fais presque immédiatement la connaissance d'un jeune Américain qui, par suite de certaines circonstances de famille, devait avoir et avait en effet de vives sympathies pour la France. Je lui demande pourquoi il n'a pas préféré étudier

le droit chez nous : « c'est parce que vous n'avez pas d'Universités » et que dans son pays il n'y a qu'un diplôme d'une Université qui compte pour quelque chose. Un diplôme d'une Faculté, cela paraîtrait louche, insuffisant chez lui.

Un Grec qui doit être aujourd'hui dans la diplomatie de son pays et qui parle le français avec autant d'aisance que moi[1] : il aimerait bien mieux être en France, mais nous n'avons pas d'Universités, etc...

Deux Polonais très riches, l'un de Cracovie, l'autre de Posen, amis de la France ; ils en rêvent ! Mais ni leurs familles ni eux-mêmes ne croient possible de suivre un cours « académique » en France : nous n'avons pas d'Universités, etc...

A Leipzig, un Polonais russe qui déteste les Allemands et aime mieux les Russes, il aime encore mieux les Français. Pourquoi n'est-il pas allé en France ? Nous n'avons pas d'Universités, etc...

A Berlin, trois Roumains (je pourrais donner tous les noms), des Suédois, etc. Ils n'aiment pas les Allemands, mes Roumains sur-

[1] C'était M. Athos Romanos qui depuis est devenu ministre des affaires étrangères de Grèce.

tout, mais en Allemagne, il y a des Universités, etc...

Citerai-je pour finir un pauvre petit Japonais qui tousse lamentablement, qui passe l'hiver à Heidelberg, avec un pied de neige, non loin du Rhin débordé et gelé, mais qui ne sait même pas que nous ayons un enseignement supérieur en France et qu'il trouverait à Montpellier ou à Aix tout ce qu'il est venu chercher dans la froide Allemagne, avec le soleil en plus.

J'ajoute ceci : c'est qu'après deux ans, ces mêmes jeunes gens peu sympathiques aux Allemands, assimilés peu à peu par l'enseignement des professeurs, la vie des étudiants, les fêtes académiques, les *Kneipen*, les buveries, etc., commencent à répéter des Allemands, et même des Français, ce qui s'en dit dans les chaires et autour d'eux, admirent l'Allemagne et emporteront bientôt chez eux un beau diplôme d'Université allemande (j'en ai un, moi aussi) qui leur parlera toute leur vie de l'Allemagne, associée à leurs meilleurs souvenirs de jeunesse. Et ils seront dans les classes dirigeantes de leurs pays, plusieurs même dans des fonctions diplomatiques, politiques.

Quelle conclusion de tout cela, sinon que nous perdons, *faute d'un mot,* une grande clientèle qui ne demande qu'à venir à nous, des centaines, des milliers peut-être d'étudiants étrangers, le bénéfice de leur séjour parmi nous et le bénéfice supérieur de nous faire pour plus tard d'utiles ou de puissants amis partout? Dépend-il de nous qu'à l'heure qu'il est, sur la surface entière du globe, l'enseignement que nous appelons supérieur ne soit constitué avec le nom d'*Universités*, si bien que l'étranger ignore que nous avons en France l'équivalent de tout ce qu'on peut trouver ailleurs sous ce nom? Prétendons-nous changer la langue de toute la planète ou, faute de reprendre ce nom que nous avons nous-mêmes inventé, nous murer et nous priver d'un si grand avantage international?

Le projet, quel qu'il soit, qui restituera à l'enseignement supérieur de la France le nom d'*Universités* devrait être présenté aux Chambres par le Ministre des Affaires étrangères.

189...

POST-SCRIPTUM. — Voilà un point où l'auteur de ce livre a eu satisfaction. Pour obtenir des pouvoirs publics le rétablissement des Universités françaises, on invoquait surtout des raisons théoriques et d'ordre intérieur et cela était naturel. Le point de vue auquel je me trouvais placé par suite de mes expériences personnelles ne manquait pas d'importance. Ce n'est pas un des phénomènes les moins remarquables de notre renaissance universitaire que l'afflux des étrangers autour de nos chaires et plus d'un parmi ceux mêmes qui les occupent en est étonné. N'est-ce pas, par exemple, un fait considérable que le passage de *quatre cents* étrangers l'année dernière à l'Université de Grenoble ? Quelles conséquences ne peut-on se promettre de là ? Voilà ce que j'entrevoyais, ce que j'osais espérer.

1902.

L'ÉDUCATION GÉNÉRALE ET LA PHILOSOPHIE

SOMMAIRE. — Résumé de travaux antérieurs. — Importance des questions pédagogiques attestée par l'histoire. — Rapports des doctrines d'éducation et des doctrines philosophiques. — Nécessité de la philosophie pour l'éducateur. — Défaut de préparation philosophique dans beaucoup d'esprits. — Exemple pris de l'Allemagne. — Les détails et la généralisation. — Essai de distinguer une loi dans l'histoire de la philosophie. — Lutte de l'esprit et des choses. — Vanité apparente des systèmes philosophiques. — La philosophie durable et vraie. — Inquiétude du temps présent. — Insuffisance de l'optimisme naturaliste. — La philosophie de la volonté.

MESSIEURS,

C'est aujourd'hui la quatrième fois que je commence dans cette chaire[1] un cours public. Mais si vous avez consulté l'affiche de notre Faculté des Lettres, vous avez pu remarquer qu'il y aurait, entre les cours que j'ai faits

[1] A Toulouse.

les années précédentes et celui de cette année, une différence bien visible.

Quelques-uns d'entre vous m'ont peut-être accompagné depuis mon arrivée dans cette Faculté et se rappellent encore les sujets que j'y ai successivement traités.

La première année, j'inaugurais ici le cours de science de l'Éducation. Cette science, ou si vous le voulez, cette étude était pour beaucoup une nouveauté absolue, l'idée n'en était pas claire à bien des esprits. Mon premier souci a été de donner à cette idée une forme sensible aux yeux, de montrer qu'il pouvait et qu'il devait y avoir des règles d'une bonne éducation, qu'il ne suffisait pas de s'en rapporter pour cela à une routine qui, de génération en génération, abonde nécessairement dans son propre sens et de la tradition, qui a du bon, tombe à la longue dans l'absurde ; qu'il fallait, là encore, des efforts de volonté et d'intelligence et redresser constamment la pratique par la raison ; qu'au surplus, une conception saine de l'éducation ne pouvait être achevée, tant qu'on n'en cherchait les principes qu'en elle-même ; qu'au contraire l'éducation avait des rapports nécessaires avec un grand nombre d'autres sciences ; qu'elle

avait des renseignements et des directions à demander à l'hygiène, à la physiologie du jeune âge, à la psychologie surtout ; qu'elle devait choisir avec une critique très éclairée les objets proposés à l'étude des élèves et les méthodes qu'il convient d'employer ; qu'il faut avoir recours aux sciences morales pour déterminer dès l'abord les résultats que l'on veut atteindre enfin ; qu'il faut être aveugle pour ne pas voir quelles relations étroites il y a entre l'éducation de chaque époque et l'état social de cette époque même ; qu'il importe au contraire au plus haut degré de bien se pénétrer de l'esprit de son temps, d'instituer par conséquent une étude sociale intelligente pour mettre l'éducation en harmonie avec le milieu où elle agit, y conserver et y fortifier ce qui est d'essence immuable ou durable, en éliminer les éléments morts qui n'y sont plus que le reliquat du passé et par lesquels elle est en retard sur le présent et pour y introduire les ferments utiles par lesquels elle doit préparer l'avenir ; enfin que tout cela implique une philosophie générale, c'est-à-dire une doctrine de la vie et des choses.

J'ai eu bien assez à faire de percer ainsi

des avenues, d'ouvrir des perspectives dans le domaine vierge et tout d'abord broussailleux où nous entrions. Il ne fallait pas songer à tirer au clair tant de questions par lesquelles la science de l'Éducation est une étude illimitée et, comme toutes les autres sciences, n'est jamais complètement faite, complètement achevée, mais appelle toujours de nouveaux efforts et de nouvelles pensées. Toutefois, il nous avait semblé qu'à défaut de tant de recherches qui nous retiendraient utilement, mais indéfiniment, l'étude de l'histoire, j'entends l'histoire de l'Éducation, nous présenterait en raccourci une série de solutions de ces problèmes et par là, tout en nous faisant bien comprendre ces problèmes eux-mêmes, nous préparerait à proposer promptement ce que j'appellerai une solution probable pour notre propre temps. Voilà pourquoi une seconde année a été consacrée à l'histoire de l'Éducation. Là encore il a fallu nous borner, car le sujet est immense. Nous ne sommes guère allés que du XVIe au XVIIe siècle, avec de sérieuses investigations, il est vrai, faites pendant nos conférences, dans le XVIIIe siècle, chez Locke et chez Rousseau. Mais la dignité et l'importance de notre étude n'ont pas été

peu relevées à nos yeux, quand nous avons vu les plus puissants esprits, initiateurs en toutes choses, préoccupés d'abord de pédagogie et quand nous avons consulté sur l'objet de nos recherches des hommes comme Rabelais, Montaigne, Descartes, ou encore quand nous avons vu les plus puissants pouvoirs religieux et politiques, l'Église avec les Jésuites, la monarchie avec Henri IV, prendre souci de l'éducation comme de l'une des fonctions principales de leur gouvernement.

Cependant, nous ne pouvions nous tenir toujours ainsi aux abords de notre sujet. Voilà pourquoi, dans une troisième année, j'ai proposé une sorte de système d'éducation, ici des principes généraux partout applicables et, dans ma conférence, des préceptes plus particulièrement appropriés à l'enseignement secondaire.

Cette fois, j'ai l'intention d'exposer ici des principes de philosophie. J'ai mis sur l'affiche : « Principes de philosophie pour fonder la science de l'Éducation. » J'aime mieux vous l'avouer ou vous le dire tout de suite : je ne parlerai pas beaucoup d'éducation et je parlerai beaucoup de philosophie. Même en cela, je ne croirai pas être infidèle au titre du cours

dont je suis chargé ni à l'esprit de l'enseignement que j'ai donné jusqu'ici et dont je viens de vous présenter un bref sommaire.

J'ai dit en effet que tout système d'éducation implique au fond une philosophie, c'est-à-dire une doctrine de la vie et des choses. Il est donc assez légitime, naturel, nécessaire même qu'après vous avoir exposé un système d'éducation, je vous donne quelque idée du système philosophique sur lequel je m'appuyais d'avance pour établir ce système d'éducation, que je vous montre à plein la doctrine dont les conclusions étaient au fond des principes que je vous ai soumis.

En outre, cela est si vrai, qu'il y a toujours un système philosophique ou un état social à la racine de toute doctrine ou de tout système d'éducation, que nous verrons constamment cette loi se manifester dans l'histoire de la philosophie ou de la civilisation et c'est par là que nos études philosophiques aboutiront périodiquement dans leurs résultats ultimes à ce qui est l'objet particulier de ma fonction ici, la pédagogie. Nous verrons toutes les grandes doctrines, tous les états sociaux durables, avec la volonté instinctive ou réfléchie de se perpétuer, de se continuer, de persé-

vérer dans leur être, préoccupés du soin de l'éducation et essayant de se propager, de se maintenir en formant les jeunes âmes, les jeunes générations auxquelles appartiendra le lendemain et l'avenir.

Enfin j'espère que mon cours sera utile par d'autres raisons encore : parce qu'il présentera une vue générale de la philosophie et de l'histoire de la philosophie.

Parmi les personnes à qui je m'adresse plus particulièrement, ceux et celles à qui incombe, suivant la formule, l'éducation de la jeunesse, et surtout ceux qui font de l'enseignement primaire, beaucoup n'ont pas suivi un cours complet de philosophie et je sais, par leur propre aveu, que cela leur manque souvent de cruelle façon. L'expérience, éclairée par leur conscience et leur réflexion, leur apprend à chaque instant cette vérité que je viens de dire, à savoir que la solution des mille problèmes de l'éducation pratique, et singulièrement des problèmes moraux, demanderait une doctrine philosophique et métaphysique qu'ils ne peuvent solidement établir. Ils ont bien le secours des livres, mais à travers tant de livres, une idée directrice leur serait nécessaire, qui leur aurait été fournie par un bon

enseignement premier, un enseignement philosophique, synthétique, complet au moins dans l'ensemble, sinon dans le détail.

Quant aux autres personnes, à celles qui, bénévolement et par une louable curiosité d'esprit, viennent suivre dans les Facultés des cours de philosophie, ce n'est pas leur faire injure de penser que beaucoup sont dans le même cas et n'ont pas toutes passé par une classe de philosophie. Dès lors, elles sont exposées à une mésaventure fort naturelle et assez probable. Les cours que font les professeurs de philosophie dans les Facultés ont presque toujours pour sujet quelques points particuliers de doctrine ou d'histoire et supposent une connaissance souvent assez exacte des données principales de la science philosophique. Comme ces connaissances ne leur ont pas été fournies, il n'y a aucune honte pour ces auditeurs à ce que certaines parties des cours trouvent moins aisément accès dans leur esprit, quelque ouvert qu'il puisse être d'ailleurs. J'ai souvent constaté cela en Allemagne. Dans ce pays, il n'y a pas, dans les lycées ou gymnases, de classe de philosophie. Il en résulte que les étudiants arrivent dans les Universités, à la Faculté de philosophie

et entendent là des séries de leçons dont le sens parfois leur échappe presque entièrement. Étant à Heidelberg, je fus questionné un jour, ou plutôt un soir, par un jeune homme qui suivait depuis plusieurs mois un cours du célèbre Kuno Fischer sur quelques points particuliers de la philosophie de Kant. Il n'y entendait rien et ne se rendait compte qu'à moitié de sa cécité. Je lui expliquai de mon mieux les principes les plus élémentaires du kantisme : « Alors, me dit-il, je ne puis percevoir ce porte-allumettes (en Allemagne, ces sortes de conversations ont toujours lieu à la brasserie et les porte-allumettes entendent beaucoup parler philosophie) je ne puis percevoir ce porte-allumettes sans l'idéalité du temps et de l'espace ! » et il eut un haussement d'épaules et une sorte de ricanement pour un Français qui interprétait un philosophe allemand d'une manière si ridicule. Il ne me restait qu'à renvoyer le jeune homme à l'école. Cependant, ses parents le croyaient « génial » (c'est le mot des Allemands) parce qu'il était très paresseux et portait ses cravates de travers.

Le cours que je ferai cette année pourra pallier cet inconvénient. Ce sera un point de

vue général sur l'histoire de la philosophie et la philosophie même. Je n'irai donc pas précisément sur les brisées de mes deux collègues, mon éloquent ami M. Jaurès et M. Rauh. Mon ambition plus modeste est qu'on puisse venir chercher ici des moyens de les mieux comprendre et aimer.

Et maintenant je vous dois de plus amples explications sur ce que je compte entreprendre. N'attendez pas de moi que je vous fasse un cours complet de philosophie, historique et dogmatique, en quinze ou vingt leçons. Ce projet serait insensé. Je vous ai montré tout à l'heure quelle était l'ampleur de la science de l'Éducation, qui n'est qu'une petite partie de la philosophie et je vous ai dit que les années n'épuiseraient pas ce sujet. Combien plus absurde serait la prétention d'enfermer un enseignement à peu près complet de la philosophie elle-même dans l'étroit espace où nous sommes bornés. Il est bien évident que je ne puis songer à étudier ce territoire immense pour ainsi dire qu'à vol d'oiseau et grâce à une sorte d'artifice.

Cet artifice, que je crois légitime, constituera la part d'invention personnelle que j'apporterai dans les études que nous allons faire

ensemble. Il y a de par le monde des natures d'esprits fort différentes, on pourrait dire autant de natures d'esprits que d'esprits mêmes ; mais parmi eux, il y en a deux classes qui s'opposent l'une à l'autre d'une manière assez frappante pour que cela soit aisément sensible : ceux qui sont volontiers généralisateurs et ceux qui préfèrent l'étude du détail. Il est beaucoup moins dangereux d'aimer la précision du détail que de se plaire dans les généralisations. Les détails, ce sont les faits, c'est la matière même de l'histoire. On peut être un excellent ouvrier de la science en s'attachant uniquement aux détails et si au contraire on aime les généralisations sans avoir un souci suffisant des détails vrais et des faits réels, on se perd dans le vide, on s'évapore dans le vague et on est puni de son peu de passion pour les faits par ce fait même qu'on se trompe. Malgré cela, il y a des esprits qui consentent à courir ce péril, qui veulent anticiper la vérité, parce qu'ils l'aiment, qui aiment mieux l'imaginer que de s'en passer tout à fait, qui ne peuvent se défendre de mettre dans leur étude des faits une part de leur imagination, en la critiquant d'ailleurs par leur raison et qui de la masse confuse des

documents et des phénomènes dégagent volontiers un ordre, une symétrie, de grandes lignes et des perspectives logiques. Il me serait facile de prouver que ce genre d'esprit, pour sujet à caution qu'il soit, a son emploi jusque dans les sciences qui passent pour le plus rigoureuses, la physique, l'astronomie, la chimie, la physiologie, par exemple, où le dernier effort du savant est toujours de déterminer une loi et où presque toujours cette loi est conçue d'après quelques faits avant d'être vérifiée réellement dans les faits. Cette tendance est peut-être plus dangereuse d'ailleurs dans les sciences où les faits se refusent à se laisser ramener absolument à des lois, comme les sciences historiques. Mais là encore il n'y a pas de tableau sans des lignes essentielles, dégagées du chaos des faits. Les faits donnent la couleur, mais l'esprit généralisateur donne le dessin. Et sans dessin, sans l'image que nous nous faisons du passé, le passé est mort. Si l'histoire consiste à ressusciter le passé, il faut que ce soit l'esprit, toujours vivant, qui lui rende la vie. De là vient la haute valeur d'essais comme ceux de Montesquieu, de Hegel, de Comte, de Guizot, de Michelet, de Fustel de Coulanges. Je sais bien

qu'aucun de ces essais n'est absolument définitif, ils ont en eux quelque chose de caduc, ils ont aussi quelque chose de durable. Ils ont été à un certain moment la meilleure manière de se représenter les choses, l'idée qu'une époque s'est faite des phénomènes qui l'ont précédée, et à ce titre ils deviennent eux-mêmes des faits. Et si l'on se persuade une bonne fois qu'en réalité le passé ne peut revivre, qu'il est radicalement impossible de se représenter les faits autrement qu'à travers notre esprit qui est nôtre et qui est de son temps, la vision d'un grand esprit sur le passé devient un fait parfois plus intéressant que bien des faits mêmes, abolis maintenant et qui ont pu être dans leur réalité bien plats et bien tristes. Pourquoi donc cette méthode serait-elle exclue de la philosophie qui s'occupe surtout de faits très généraux et des idées dont l'essence même est d'être à certains égards générales?

J'hésiterais davantage à entraîner dans ce sens ceux d'entre vous qui me suivent le plus complètement et le plus fidèlement, si nous n'avions un correctif tout prêt dans nos conférences où nous sommes si heureux de nous plier à la discipline exacte que nous imposent

les détails. Ceux de vous qui y sont déjà venus savent avec quel plaisir nous nous attaquons là à un bon texte, nous efforçant de n'y rien laisser passer sans l'expliquer entièrement, de pénétrer avec un désintéressement absolu et un respect scrupuleux dans la pensée de l'auteur et toujours soucieux de le bien comprendre avant de le juger. Cette considération me mettra à l'aise pour tenter ici des généralisations assez hardies.

J'ai dit que je tenterais ces généralisations à l'aide d'un artifice, d'un artifice légitime. Loin de vouloir en effet violenter les documents qu'il nous faut accepter respectueusement de l'histoire de la philosophie, je la suivrai pas à pas avec la pensée de recevoir d'elle ma loi. Mais j'avoue que j'ai d'avance la pensée qu'on en peut tirer une loi, non pas si rigoureuse qu'on puisse, comme dans l'ordre des phénomènes physiquement déterminés, prévoir grâce à elle les systèmes métaphysiques quand ils sont encore à venir (nulle part plus qu'en philosophie n'est libre le jeu du génie et de l'insaisissable invention de l'esprit), mais telle cependant que ces systèmes n'apparaissent pas comme des monstruosités sans cause et sans raison, comme des miracles inintelli-

gibles plus propres à étonner et à rebuter notre entendement qu'à l'éclairer et à l'édifier.

Cette loi, dont je n'ai pas la prétention de faire une trouvaille merveilleuse, mais bien plutôt une remarque de bon sens suggérée par quelque connaissance philosophique de l'esprit humain, c'est tout simplement, au moins dans son trait essentiel, que l'esprit humain, pour expliquer l'énigme universelle, crée des concepts et que ces concepts viennent à s'user. Cela paraît bien terre à terre, à peu près insignifiant. Nous verrons si nous savons en tirer quelque chose. La difficulté en art n'est pas d'être compliqué (et un système de philosophie est une œuvre d'art), c'est de faire une œuvre belle et au besoin complexe avec peu de chose comme principe de l'œuvre, en sorte que par là elle reste claire.

La notion de ce que j'appelle un concept ne se précisera bien que par le développement même de nos études. L'homme en prend le type en lui-même ; il croit d'abord se comprendre et j'appelle concept une idée simple qu'on croit comprendre. Puis, de ce type concret de concept que l'homme a trouvé en lui, par un progrès de l'expérience et de la réflexion, il passe à des concepts plus abstraits,

objectifs et extérieurs. Mais la nature est toujours là qui déborde le cadre rigide dans lequel on a prétendu l'enfermer, qui use, je le répète, qui en quelque sorte élime le type achevé et défini que l'esprit a cru pouvoir lui imposer. Car la nature est de son essence, indéfinie. Rien n'y est, tout y devient. Elle est dans un mouvement perpétuel, comme l'ont déjà bien vu les anciens philosophes et à peine l'esprit y a-t-il marqué des divisions, à peine en a-t-il pour ainsi dire dressé la carte, elle est déjà ailleurs et autre. L'essence de l'esprit humain est en effet de vouloir, au contraire de la nature, qu'il y ait des idées définitives, dessinées d'un trait sûr, inaltérable, éternel, en un mot des concepts avec lesquels il puisse comprendre, juger, expliquer et raisonner. De là une sorte de lutte perpétuelle entre l'esprit qui veut saisir les choses et les choses qui lui échappent, un duel où chacun prétend imposer sa loi et avoir le dernier mot, qui n'est jamais dit, tout un grand drame d'idées et de faits, quelque chose comme un drame musical où la voix de l'acteur et les mille sons de l'orchestre s'enchevêtrent et se dominent tour à tour, mais aussi où des éléments variés et contraires se

dégage, pour qui sait l'entendre, une harmonie qui est plus qu'humaine.

Maintenant, ce sera notre tâche de déterminer comment naissent ces concepts, dans quelles conditions, et comment ils s'effacent. En effet, ils ne se produisent pas au hasard. Il y a une logique de l'esprit et des événements qui sans être inflexible et absolue, donne dans son ensemble une certaine sensation d'un plan du monde des idées et des choses[1].

Je me flatte qu'une histoire de la philosophie, ainsi esquissée, détruira chez quelques-uns de mes auditeurs la prévention naturelle, dont on ne peut se défendre contre l'histoire de la philosophie, si on n'est pas averti. Platon a dit que l'étonnement était le commencement de la philosophie. On pourrait dire aussi que l'étonnement est au commencement de l'histoire de la philosophie. Pourquoi tous ces systèmes? Pourquoi, à peine l'un d'eux établi, un autre vient-il le remplacer ou le renverser? Le premier était donc faux, puisqu'un second prétend le ruiner et se mettre à sa place? Et ce second était faux

[1] On peut voir le résultat de ces recherches dans mon livre : *Du rôle des concepts*, Paris, 1892.

aussi, puisqu'un troisième ne tarde pas à se faire jour et grandit, pour succomber à son tour, poussé par d'autres? L'histoire de la philosophie apparaît alors d'un bout à l'autre comme un jeu où le premier dé jette tous les autres par terre d'une chute qui se propage de proche en proche jusqu'à la fin. Et considérée dans son ensemble, cette grande tentative de l'homme pour s'expliquer lui-même et l'univers, aboutissant à une erreur perpétuelle, devient la duperie la plus vaine, la plus ridicule par la disproportion des prétentions et des résultats et en somme la plus révoltante. Et s'il n'y avait pas une certaine loi de la production des systèmes, si la vérité pouvait être saisie une fois par un coup de chance, à force d'essayer, pourquoi n'aurait-elle pas été trouvée une fois pour toutes par quelque philosophe heureux, hier ou il y a mille ans, à Pékin ou à Londres? Ces idées un peu simples, et qui pourtant forment tout le fonds de l'indulgent mépris qu'ont pour les philosophes bien des aimables gens du monde, bien des sceptiques qui ne savent pas ce que c'est que le scepticisme, bien des ignorants et même des savants, ces idées, dis-je, tombent d'elles-mêmes, si on saisit la raison de la naissance

des systèmes et la logique de leur évolution.

Et enfin, il me semble qu'à celui qui contemple l'histoire de la philosophie de ce haut point de vue, elle garde une surprise merveilleusement réconfortante : c'est que la philosophie n'est pas fausse, c'est qu'elle n'est pas une grande erreur, c'est qu'au contraire elle ne se trompe pas. M. Cousin disait, paraît-il, que les systèmes sont faux dans ce qu'ils nient et vrais dans ce qu'ils affirment. Je ne sais trop comment il l'entendait. Il serait trop commode de n'avoir qu'à affirmer pour rendre un oracle et il serait trop commode de n'avoir qu'à rapprocher des affirmations disparates pour avoir tout un système vrai. Je dirais plutôt que certains systèmes sont faux par ce qu'ils négligent, qu'ils sont bâtis sur une base trop étroite et qu'alors ils ne sont pas assez larges pour enfermer le monde. Plusieurs ne sont qu'un point de vue de l'esprit ouvert sur un seul des aspects de la réalité. Quelques-uns au contraire, vraiment éclectiques en ce sens qu'ils ne veulent laisser hors de leur prise aucune des données du problème, donnent du monde toute l'explication que comportent la probabilité des choses et la nature de l'esprit humain. Et quelle

erreur de croire qu'ils se contredisent, parce qu'ils ne se ressemblent pas absolument ! Quelle erreur de croire qu'ils se trompent, parce qu'à Athènes et à Paris, à deux mille ans de distance, ils n'ont pas le même visage! C'est comme si on disait que la vie se trompe parce qu'elle s'incarne successivement dans des formes différentes ! Est-ce que la vie se trompait, quand elle était répandue dans la nébuleuse, parce qu'ensuite il y a eu des astres ? Est-ce que la vie se trompait, quand elle fermentait dans les premières époques géologiques du monde, parce qu'ensuite il y a eu des forêts et des animaux ? Est-ce qu'elle se trompait dans ces premières époques de la nature où il y a eu des flores et des faunes mortes aujourd'hui, parce que la surface de la terre est couverte maintenant d'espèces nouvelles ? Est-ce que la flamme du soleil primitif, éteinte depuis des millions d'années, contredit le dernier né de la création, l'homme qui sait la faire jaillir encore du charbon, en apparence mort et inerte, où elle s'est condensée ? Et est-on bien sûr que Platon contredit Descartes ?

Pour moi, je crois au contraire qu'il y a, à toutes les époques de notre humanité, un

fonds de vérités qui demeurent les mêmes et qu'elles sont aperçues par les grands esprits, les plus hauts de notre espèce et les plus synthétiques. Sans doute l'aspect se modifie, les problèmes se compliquent dans leur forme, parce que l'esprit humain s'affine, s'élargit, grandit, se charge d'organes de plus en plus divers, spéciaux et se crée une conscience de plus en plus sensible et de plus en plus éprouvée. Mais, à travers tout, la pauvre humanité ne vit pas d'erreur, elle vit, je le crois, de la vérité, c'est-à-dire de quelque chose d'éternel.

Il m'a semblé, indépendamment des considérations professionnelles par lesquelles j'ai essayé de justifier le choix de ce cours, qu'il y aurait intérêt à tenter devant vous cette démonstration. Toute notre littérature contemporaine accuse l'inquiétude d'esprit et d'âme où vit notre époque. Il est superflu que je vous le montre, même brièvement ; mon cher collègue M. Rauh l'a fait dans cette chaire même, par une série de leçons dont le souvenir vit toujours dans nos mémoires. Nous ne savons pas exactement ce que nous ferons du lendemain, et nous ne sommes pas toujours sûrs qu'aujourd'hui vaille mieux qu'hier.

Cependant, il faut l'avouer, notre époque est vaillante, un peu à la manière de la Révolution, de qui elle procède. Il n'y a pas une institution qu'elle n'ait tenté de rajeunir ou de réformer, sur le patron d'un idéal inspiré par la justice ou la raison, et dans ce sens, elle n'entend pas s'arrêter ; elle met une ardeur admirable et louable à éveiller les problèmes et elle ira jusqu'à se déchirer pour accoucher des nouvelles formes de la vie sociale. Et cependant, à mesure que la société nouvelle se réalise, l'inquiétude grandit dans les âmes et une anxiété nous trouble sur la valeur des résultats que nous avons acquis ou que nous préparons. C'est que nous sommes en train de tirer dans les faits les dernières conséquences d'une philosophie généreuse qui est grosse de bienfaits et de périls. Ce n'est une nouveauté pour personne que la Révolution française, que nous continuons, est sortie de deux ou trois siècles d'une philosophie dont les dogmes essentiels ont été de croire à la bonté radicale de la nature et de la raison. De là la lutte que cette philosophie a engagée contre l'organisation de la pensée et de la vie par une religion moins confiante; de là un merveilleux développement de la

science qui a paru justifier et glorifier pleinement la raison même ; de là une confiance dans la nature et dans la vie qui, dans ses parties hautes, a pris la forme d'une généreuse croyance au progrès, et dans ses parties basses, la forme d'un optimisme grossier, sensuel ou bourgeois. Or, il n'est aujourd'hui personne qui ne sente que l'optimisme pur et simple est vraiment trop court pour nous satisfaire, qu'une philosophie purement naturaliste court à une banqueroute énorme et que la vie fût-elle beaucoup mieux arrangée que maintenant suivant des plans très raisonnables, non seulement l'âme souffrira toujours de l'immense quantité d'iniquité qui demeurera dans la nature, mais encore les organisations sociales les meilleures ne pourront se soutenir si les âmes elles-mêmes ne les soutiennent par le dévouement et le sacrifice.

Heureusement, le grand mouvement philosophique dont je viens de parler n'a pas apporté dans son flot les seuls éléments dont je viens de vous entretenir. Si je l'envisage, par exemple, dans Descartes, j'y vois bien cet élément rationnel qui détermine la méthode, suscite la science, fait table rase du passé et

prépare les reconstructions de la vie sur des plans élaborés par la pure intelligence ; mais à côté et bien au-dessus, je vois l'élément de la volonté et je le retrouve comme principe essentiel dans la Révolution française, proclamant d'abord la liberté, c'est-à-dire la volonté libre ; et la volonté ne peut demeurer libre qu'à condition d'être bonne.

Voilà donc, Messieurs, la vigne, passablement phylloxérée aujourd'hui, où il nous faut travailler : c'est la volonté et c'est à cette conclusion que mon cours aboutira. Aussi bien, à l'heure qu'il est, surgit-il de toutes parts des philosophies de la volonté ; la philosophie de notre fin de siècle est celle de la volonté et je ne ferai que donner une petite note dans un grand concert. Et la bonne volonté est déjà à elle seule toute une conciliation. On a peiné à des œuvres différentes, souvent on s'est combattu et au bout du compte on s'aperçoit qu'on a préparé sans le savoir le même agrandissement de l'esprit humain. N'est-ce pas ce qui arrive aujourd'hui aux religions et à l'esprit de la Révolution française ? La religion a fait, pendant les longs siècles où elle a discipliné l'Europe, un immense effort pour améliorer la volonté hu-

maine et pour y réussir, elle a semblé abaisser la raison; en réalité elle n'a pu agir sur la volonté qu'en lui inculquant un dogme, où elle a fait entrer une quantité incroyable de métaphysique, c'est-à-dire de raison; en sorte qu'on se demandera un jour si le développement extraordinaire de la raison à partir de la Renaissance ne lui a pas été rendu possible par l'élaboration qu'elle avait subie dans cette chrysalide du moyen âge. Et d'autre part la philosophie révolutionnaire de l'Europe à partir de la Renaissance a semblé mettre au premier plan et ouvrir pour jamais l'ère indéfinie du triomphe de la raison et voici qu'elle est obligée d'aller rejoindre le trésor des volontés dont les religions ébranlées ont tant bien que mal conservé le dépôt. Et on pourrait dire, dans une formule de l'histoire trop brève et fort incomplète, je le sais, mais vraie, je le crois : dans le premier âge de l'humanité où

> .....le ciel sur la Terre
> Marchait et respirait dans un peuple de dieux,

le principal ressort a été l'imagination ; de là la maîtrise de cette époque dans les arts. Dans le second âge, le ressort intime a été l'intelligence; est-ce que celui qui a ouvert cette

ère n'a pas été appelé le verbe, le *logos*, c'est-à-dire l'intelligence? Et autant qu'on puisse prévoir l'avenir, il semble devoir appartenir à la volonté, c'est-à-dire à l'esprit qui connaît, mais qui aime. La lutte est entre lui, c'est-à-dire entre la liberté et la force. Il faut que chacun, en ce pays surtout et dans une époque où la force prétend trop souvent exprimer le droit, s'évertue à asservir la force à l'esprit et à la mettre du côté de la liberté.

Novembre 1890.

LA MULTIPLICITÉ DES EXAMENS ET LA PÉDAGOGIE

SOMMAIRE. — Polémique contre la multiplicité des examens. — Le baccalauréat. — La licence. — Défense de l'agrégation de philosophie et retouches à y apporter. — La philosophie est métaphysique. — Utilité d'une épreuve pédagogique à l'agrégation de philosophie. — D'une agrégation de pédagogie. — Notre pauvreté en matière de science pédagogique. — Emploi des agrégés de pédagogie. — Diffusion progressive de la science pédagogique.

J'ai lu, avec tout l'intérêt qu'ils méritent et qu'ils excitent et avec une partialité naturelle pour l'auteur, les deux articles de M. Rauh[1] sur : 1° *l'éducation scientifique des professeurs de philosophie ;* 2° *la licence et l'agrégation de philosophie.* Dressons le tableau des épreuves qu'un futur professeur de philosophie, comme M. Rauh ou comme moi, au-

[1] Voir ces articles dans la *Revue de Métaphysique et de Morale, 3e année, 1895.*

rait à subir désormais, d'après les projets de M. Rauh.

Il passera, à un an de distance, deux examens pour obtenir le titre de bachelier.

Il se présentera au concours des bourses de licence (je suppose qu'il n'est pas riche): troisième examen.

La licence sera scindée en deux parties: nous voilà à cinq examens.

Il conquerra un diplôme d'études supérieures de philosophie: sixième examen.

Il aura poursuivi entre temps, en quatre ans, l'obtention d'un certificat d'études scientifiques, résultat de quatre examens consécutifs: soit dix examens.

Pour concourir à l'agrégation de philosophie, il devra présenter une licence scientifique, car donner des points d'avance à ceux qui la fourniront, c'est forcer tout le monde à s'en munir: onze examens.

Le concours d'agrégation sera le douzième et M. Rauh veut que le nombre des compositions écrites et des leçons orales y soit doublé.

Enfin l'infortuné mandarin pourra soutenir ses thèses magistrales: treizième examen. S'il s'est présenté deux ou trois fois à l'École normale, comme plusieurs de nos meilleurs élè-

ves des Facultés de province, et s'il ne réussit à passer à l'agrégation qu'après deux ou trois tentatives, comme c'est le cas de plusieurs qui ne sortent pas de cette école et même de quelques-uns qui en sortent, je vois une bonne vingtaine d'examens à affronter avant d'en avoir fini avec les examens et les concours, et j'en néglige !...

Si, après cela, nous avons des philosophes, je concède à M. Rauh qu'ils ne seront pas « des enfants de génie ! » J'éprouve à mon tour un véritable « ahurissement », mais dénué de tout respect, en face de cette série de casse-cou ; je crois voir dans un cirque des malheureux qui crèvent vingt cerceaux de papier de suite en faisant le saut périlleux, mais il a fallu leur briser peu à peu la colonne vertébrale.

Je proteste pour ma part contre cette organisation de la neurasthénie.

Mon sentiment, qui n'est pas irréfléchi, c'est qu'il faut réduire le nombre des examens au minimum strictement nécessaire.

Je serais enchanté qu'on revînt au baccalauréat subi en une fois ; il est étrange qu'un élève qui sort de la classe de philosophie soit censé incapable de se souvenir de tout ce

qu'on lui a enseigné jusqu'à cette classe. Nous perdons notre temps et nous gâtons les études de l'élève, en l'interrogeant deux fois pour une. L'examen de maturité en Allemagne a lieu à la fin des classes, simplement.

Il est sans doute excellent qu'il y ait une partie commune de la licence et des licences spéciales. Il faudrait seulement laisser l'élève *libre* de passer ces deux parties d'un seul coup ou séparément.

Puisque la licence comporte maintenant de petites thèses écrites, comme les thèses allemandes, elle me semble très capable de tenir lieu de ce diplôme d'études supérieures qu'on demande et qui fait double emploi avec elle. Celui d'histoire était institué avant la réforme de la licence.

C'est la licence ainsi comprise qu'il faudrait appeler doctorat, au moins pour les étrangers — car je ne tiens aux mots que quand c'est utile — et qu'il nous serait aisé de leur rendre accessible par quelques concessions [1].

J'arrive à l'agrégation de philosophie, qu'il s'agit de réformer maintenant. Mon désir, ce

[1] Des mesures dans le sens que j'indique ici ont été prises depuis lors par les Universités.

serait qu'on n'y touchât qu'avec beaucoup de discrétion. Elle a fait ses preuves et d'excellentes. Il semble que l'enseignement de la philosophie ne fût pas très haut ni satisfaisant dans l'enseignement secondaire quand M. Duruy l'a rétablie et j'ai la faiblesse de croire qu'il est aujourd'hui d'une qualité rare, quoi qu'en pensent mon ami M. Rauh et M. Durkheim ; je crois même, je l'avoue, que nous avons par là un avantage marqué sur la pédagogie allemande, à laquelle je n'ai pourtant pas ménagé les éloges, quand je l'ai étudiée et décrite.

Tout le monde est d'accord que l'ancien baccalauréat ès sciences, restreint ou non, était une garantie ridicule de l'éducation scientifique des agrégés de philosophie. D'ailleurs il est supprimé sous son ancienne forme. Je vois là une très bonne occasion de nous en débarrasser. Exiger le baccalauréat ès sciences, c'est trop peu, une licence ès sciences, c'est trop, et un diplôme d'études scientifiques... je renvoie à ce que j'ai dit plus haut des examens qu'on veut créer.

Je m'étonne bien que par ces quatre années d'études scientifiques, notre métaphysicien-né M. Rauh, croie rapprocher les philosophes de

la « réalité » et de la « vie », car la science n'est ni la « vie » ni même la « réalité » : ce n'est pas aux lecteurs d'une Revue philosophique ni à lui qu'il faut démontrer cela. Il est douteux où le philosophe apprendrait le mieux à savoir l'essentiel de l'une et de l'autre : dans un laboratoire d'histologie annexé à un hôpital ou dans cet hôpital même, en quelques semaines, comme infirmier : en disséquant une jambe à l'amphithéâtre ou en lisant l'œuvre de Balzac.

Je ne veux pas dire par là que le philosophe doive être dépourvu de culture scientifique, c'est le contraire de ma pensée. Je trouverais bon que, nous dégageant de la superstition du diplôme, le jury d'agrégation dressât une liste d'une douzaine d'ouvrages de science classiques, liste sinon permanente, du moins durable, sur les mathématiques et leur histoire, la physique générale, la chimie et l'histoire de la chimie, la synthèse chimique, la physiologie, les sciences naturelles. Des noms, des titres de livres se présentent d'emblée à l'esprit, mais je passe. Le candidat devrait être interrogé sur un, sur deux de ces livres par un spécialiste, et il serait *libre* de désigner ces livres, et l'examinateur, homme de

science, aurait le droit et le devoir de s'assurer par ses interrogations à propos du livre jusqu'où irait le savoir technique du candidat dans la matière qu'il aurait indiquée. La note de l'examinateur de sciences, membre du jury, entrerait en ligne de compte avec les autres et cela aurait une tout autre valeur et plus équitable qu'un parchemin apporté par les concurrents de dix endroits différents[1].

Je ne voudrais pas du tout qu'on multipliât le nombre des épreuves jusqu'à quatre compositions écrites (logique et métaphysique — morale — psychologie — histoire) et quatre leçons sur les mêmes matières. Quelle enquête! Comme si tout cela ne se pénètre pas ! Quelle fatigue, où peut-être les meilleurs esprits succomberont ! Mais il me semblerait fort bon que le jury donnât trois ou quatre sujets, entre lesquels le candidat choisirait ; on serait

[1] Des concurrents qui ont d'avance le même parchemin peuvent l'avoir conquis par des épreuves d'une valeur absolument inégale. De même des mémoires de philosophie apportés de toutes les parties de la province et portant chacun une note décernée par une Faculté, ne peuvent équitablement concourir en gardant cette note. Il faudrait que le jury commençât par relire tous ces mémoires pour les réduire à un même dénominateur ; et n'est-ce pas les professeurs des Facultés qui concourraient ensemble ?

ainsi mieux renseigné sur lui, il donnerait une plus pleine idée de lui-même et il n'est pas le moins du monde impossible d'établir la valeur respective de travaux qui ne traitent pas la même donnée : on le fait bien pour les leçons orales. Il me semblerait fort bon encore qu'on ne fît point faire ces copies en trop peu de temps. Il est certain que l'usage régnant est un prolongement des habitudes de collège, une routine. Il s'agit non de collégiens, mais d'hommes. Qu'on les mette en loge, une douzaine d'heures, une journée, avec la liberté d'aller et de venir un peu, de sortir au grand air. Leurs nerfs s'en trouveront mieux et le résultat du concours sera plus élevé et plus juste.

Le même esprit libéral présiderait à l'épreuve des explications. Elles se feraient, du moins en partie, dans des textes que le candidat présenterait en nombre suffisant. On éviterait ainsi que tous les professeurs des Facultés de France expliquent simultanément les mêmes textes, ce qui est visiblement déplorable. Un bon licencié se servirait légitimement de ce qu'il aurait appris pour la licence et on ne nuirait pas, par la préparation d'une infinité de programmes inflexibles, à la

liberté, à la fraîcheur, à la souplesse, à la jeune spontanéité, à la santé et à la force de l'esprit qui est, à mon avis, le principal et que trop d'examens assomment.

Et c'est tout, ou presque tout. On reproche aux philosophes actuels d'être trop uniquement occupés de métaphysique et d'histoire de la philosophie. J'en sais quelques-uns des meilleurs de ce temps qui pensent que la philosophie n'est pas essentiellement autre chose. L'histoire de la philosophie est une histoire, mais ce n'est pas une histoire comme une autre, puisque chacun de ses moments essentiels est, non pas un fait mort, mais une immense œuvre d'art, toujours debout et dont on n'est jamais sûr d'avoir pénétré la mystérieuse richesse. Je ne trouve pas mauvais qu'un professeur de musique, en même temps qu'il enseigne à ses élèves la composition et le contrepoint, les initie sans se lasser à l'œuvre de Bach, de Glück, de Beethoven; je trouverais fort à propos qu'un professeur d'architecture, en même temps qu'il enseigne aux siens la nature des matériaux et l'art d'en faire des édifices, tâchât de leur faire comprendre ce que c'est que le Parthénon, le Colisée, Saint-Sernin, Notre-Dame de Paris,

Chambord ; et ainsi, sans nous exclure d'aucune forme d'activité littéraire, morale, sociale, pédagogique, nous ne faisons pas seulement de l'histoire de la philosophie ni de l'histoire, nous faisons de la philosophie et pour notre compte et tout actuelle par son action sur nous, maîtres et élèves, quand, pour ne pas parler de ceux dont l'influence est toute vivante et frappante, nous ouvrons toute notre âme à la pensée de Platon, d'Aristote, de Descartes. Si donc l'agrégation a un caractère métaphysique, je ne vois pas qu'il en puisse être autrement ni ne le souhaite pas. Mais ce caractère métaphysique est transporté ensuite et avec excès dans les classes des lycées. On s'en plaint, j'admets qu'on ait quelque raison en cela, il ne s'agit que de se corriger. Il ne faut pas pour cela vouloir que le professeur, l'agrégé de philosophie ait l'esprit moins haut, il faut exiger qu'il *sache* enseigner et il faut mettre à l'agrégation de philosophie, là surtout, une épreuve pédagogique pratique.

Ce serait ma dernière retouche à l'état des choses actuel et vous voyez que je ne désire pas de le voir bouleverser [1], ni abaisser. J'es-

[1] En résumé, je propose :

1° Que les épreuves scientifiques des candidats à

time que, si toutes les religions donnent à leurs adeptes leurs enseignements dogmatiques avant l'âge dont il s'agit ici, des jeunes gens de seize à vingt ans sont en état d'aborder les questions philosophiques ; j'en ai pour preuve le fait même, à savoir que la classe de philosophie est presque partout une classe très bonne, parce que, quoi qu'on dise, beaucoup s'y passionnent et presque tous s'y intéressent. Mais il faut savoir parler à un rhéto-

l'agrégation de philosophie soient incorporées à l'agrégation même ;

2° Que le nombre des épreuves écrites de philosophie ne soit pas accru, mais qu'il soit donné plus de temps, une journée, aux candidats pour faire chaque copie ;

3° Que les sujets proposés pour chaque copie soient divers ;

4° Que les explications soient prises au moins en partie dans des textes indiqués par le candidat ;

5° Qu'il y ait une épreuve pédagogique pratique.

Le développement normal des études de licence devra permettre de supprimer ou de réduire plus tard, bientôt, les « thèses d'agrégation » déterminées par le jury et qui pèsent trop lourdement sur la liberté des Facultés. Celles-ci, en délivrant la licence, heureusement accessible aujourd'hui à un grand nombre de jeunes gens, auraient à décerner une *mention d'aptitude à l'enseignement et au concours d'agrégation*, et elles ne l'accorderaient certainement qu'à ceux de ces jeunes gens dont les travaux équivaudraient au moins à la préparation de ces thèses. Voilà le vrai diplôme d'études supérieures obtenu sans complication.

ricien d'hier autrement qu'à M. Janet, et c'est M. Janet qui le veut, avec raison. Les élèves moyens des lycées de Paris ne sont pas trop bien occupés, pendant que leurs camarades de classe sont au concours général et ailleurs; le cours est fini. Les lycées de Paris prêteraient facilement quelques élèves, une dizaine à la fois par exemple, au jury d'agrégation et le candidat serait tenu de leur faire une leçon, peut-être même de refaire pour eux la leçon dogmatique que le jury aurait entendue. On verrait comment un professeur qui veut être agrégé sait transposer ses idées les plus personnelles dans une forme qui convienne à de jeunes esprits, puisqu'il demande à l'État de lui confier un tel auditoire. Là encore le candidat serait *libre* de s'y prendre comme il voudrait, exposition suivie, interrogations, et le jury jugerait. J'ai fini avec l'agrégation de philosophie et on voit que je n'y change rien d'essentiel, ne la trouvant pas si mal conçue et réglée. Mais au moment où on réforme l'agrégation de philosophie, l'occasion est trop belle, et je n'y résiste pas, de demander une *agrégation de pédagogie.*

On reproche à des professeurs de philosophie de ne pas s'accommoder à leur milieu. On

reconnaît leur mérite, leur talent, leur zèle, on n'incrimine que leur talent pédagogique. Je fais hardiment le même reproche, avec les mêmes compliments, aux professeurs de toutes les autres classes ; et dans ces classes, l'inconvénient est plus grave, parce que les enfants sont plus jeunes et les exercices plus divers — et de ce reproche que je fais aux professeurs de l'enseignement secondaire, je les exempte en même temps, parce qu'ils ne savent pas de pédagogie et ne peuvent en savoir, puisqu'on ne la leur a pas fait apprendre. Nous venons de dresser dans les Facultés la liste des « matières à option » que pourront présenter les candidats à la licence. Il y a là un tableau de la science universelle, tout simplement. Mais parmi ces matières, nous n'avons pu faire figurer la pédagogie. Nous acceptons toute la science, mais à ces candidats dont la plupart sont de futurs professeurs destinés à enseigner la science, nous ne pouvons rien demander sur l'art d'enseigner la science, sur la science de l'enseignement !

Je sais que quelques Facultés en France pourront inscrire ce mot parmi les matières à option. Mais qui ne voit, qui ne comprend qu'une pédagogie toute théorique, sans exer-

cices pratiques, est de la pure métaphysique et que si elle est pédagogie, elle n'est que philosophie de la pédagogie? Dans l'état actuel des choses, cet enseignement est formellement exclu de toute action directe. L'enseignement primaire est à cet égard beaucoup mieux organisé que nous : à toute école normale est jointe une école annexe pour les exercices pratiques et on n'arrive aux fonctions dirigeantes de l'enseignement primaire qu'avec un certificat d'aptitudes pédagogiques.

L'école annexe naturelle de la Faculté où on prépare de futurs professeurs de collèges et de lycées, ce serait le lycée. Mais ne tombe-t-il pas sous le sens que, pour se servir avec aisance et autorité des classes de lycées comme de champ d'exercices et d'expériences, il faut être investi d'une compétence reconnue et être au lycée chez soi? La pédagogie est actuellement enseignée dans quelques Facultés par des professeurs de philosophie. J'ai fait ce métier six ans et je le connais. Je sais que j'ai été utile à des membres de l'enseignement primaire. On peut le leur demander. J'ai retenu là à mes cours des candidats à la licence qui me faisaient cette grâce spéciale d'y venir. Je leur en dois de la reconnaissance. Je les

ai accompagnés chez les meilleurs professeurs d'un lycée, qui leur ont fait la leçon, à eux et à moi. Ceux de mes collègues qui ont aujourd'hui des cours analogues feront comme moi et beaucoup mieux que moi, ils feront des prodiges, mais la face de l'enseignement n'en sera pas changée.

Nul ne soutiendra que les administrateurs de l'enseignement gagnent en prestige à ne pas enseigner. Voilà justement l'enseignement qui leur convient, c'est celui de la pédagogie de l'enseignement secondaire. C'est ainsi qu'on fait volontiers en Allemagne et on fait très bien. Les séminaires pédagogiques des Facultés sont souvent dirigés par un directeur de gymnase ou lycée. Il donne un enseignement théorique dans la Faculté et il emmène ses élèves dans les classes de son gymnase. On fait encore bien d'autres choses, mais je m'en tiens là.

Nos proviseurs sont plus chargés d'administration que les directeurs de gymnases, mais ils ont des censeurs, des surveillants généraux ; et en mettant de côté les recteurs, que j'ai pourtant de grandes raisons de ne pas exclure, nous avons encore les inspecteurs d'académie. Est-il impossible de trouver un

professeur de pédagogie de l'enseignement secondaire par Faculté dans tout ce personnel? Je ne vois pas du tout pourquoi on devient inspecteur d'académie en vertu d'une agrégation d'histoire ou de mathématiques, mais je comprendrais qu'on le devînt en vertu d'une agrégation de pédagogie.

Je voudrais que cette agrégation, dont ce n'est pas le lieu ici de déterminer la forme, fût ouverte à tous ceux qui auraient une licence quelconque. Les agrégés de pédagogie seraient placés comme censeurs, comme proviseurs, comme inspecteurs d'académie dans les villes où il y a des Facultés et où se forment, par les études de licence, les futurs professeurs. Ils leur donneraient un enseignement théorique et pratique de pédagogie.

Il n'en coûterait pas cher au budget, car ces hommes auraient déjà des situations et des résidences qui sont recherchées pour elles-mêmes. Ils seraient heureux de faire des cours à la Faculté, car leur situation en serait rehaussée et l'appoint, même modeste, qu'on leur donnerait pour ces cours serait toujours le bienvenu et il serait un légitime attrait.

Non, notre agrégation de pédagogie ne manquerait pas de candidats, et des meilleurs.

Tout le monde s'en trouverait bien. J'affirme que le nombre est incalculable des heures qui sont, chaque jour, je ne dis pas perdues inutilement, mais gâchées nuisiblement dans les classes de France, malgré la bonne volonté et les efforts des professeurs, *parce qu'on ne sait pas la pédagogie*. Pour que le personnel enseignant peu à peu l'apprenne, il faut faire ce qu'on a fait jadis pour la philosophie avec un succès complet et décisif, il faut commencer par en haut, il faut créer une agrégation de pédagogie. C'est ainsi que de proche en proche et par des épreuves de pédagogie qui deviendront exigibles pour toute *licentia docendi*, cette science, cet art, le plus nécessaire de tous pour les professeurs, quoi qu'en pensent certains marquis de l'enseignement qui veulent tout savoir sans avoir rien appris, se propagera dans tout le pays, rehaussant les administrateurs en dignité, les professeurs en savoir, utile aux maîtres, infiniment profitable aux élèves. Si on crée cette agrégation, nous aurons sans doute une pédagogie rationnelle et nationale dans tous nos établissements publics d'enseignement dans une vingtaine d'années. Si on ne la crée pas, d'ici une vingtaine d'années, nous aurons changé la place des

matières sur les programmes, nous les aurons dérangés, réformés, dérangés encore ; je ne désespère pas que nous ayons quatre ou cinq examens nouveaux, nous aurons disposé partout et sans doute à plusieurs reprises toute une mécanique nouvelle, mais nous aurons ahuri davantage l'esprit qui doit la faire aller ; nous aurons mis des verres d'un système de plus en plus compliqué et perfectionné à notre phare, à notre lanterne, mais nous aurons oublié une chose, « l'allumer ».

Juillet 1895.

POUR LA PÉDAGOGIE

SOMMAIRE. — La question des maîtres essentielle. — Échec aux méthodes actives. — Agitation peu féconde autour du programme. — Importance supérieure de la question de méthode. — « Surcharge », « surmenage ». — Défaut d'entente des professeurs. — Impuissance des mesures légales. — La France arriérée. — La routine funeste. — L'atonie. — Mouvement pédagogique saxon.

Bien que j'aie quitté « la partie », je ne m'en désintéresse pas [1].

Je suis merveilleusement surpris que dans la crise pédagogique qui est ouverte il y ait une science dont il n'est pas question, la pédagogie.

Je lis avec intérêt et souvent avec admiration les morceaux de philosophie pédagogique ou plutôt sociale où les uns prennent avec tant d'éloquence, avec une psychologie si profonde ou si délicate la défense de l'éducation classique, où les autres l'attaquent avec

[1] Je ne l'avais pas quittée pour longtemps.

tant de verve et préconisent avec des arguments troublants un système nouveau et tout différent.

Vais-je aller me ranger dans l'une ou l'autre des deux troupes qui combattent?

Nullement. Peut-être que je ne me sens pas en désaccord avec l'une ni l'autre, et certainement il y a un point capital où je ne vois pas que je sois en communion avec aucune des deux.

Tout le monde paraît persuadé qu'il suffira de maintenir l'état de choses présent ou de le changer par arrêté ou par décret, de refouler bien loin l'assaut montant des modernes ou de submerger les défenses des classiques par des mesures administratives : personne n'a l'air de se demander si, dans le cas où l'enseignement classique, qui a si visiblement fléchi, serait tant bien que mal soutenu, la seule manière d'en accroître la force et le rayonnement ne serait pas de l'armer, je ne dis pas de méthodes énergiques et vivantes, mais peu à peu de maîtres qui eussent la science de ces méthodes, qui en eussent la vertu comme passée dans les moelles ; et dans le cas où on adopterait un système nouveau, personne n'a l'air de s'inquiéter de savoir comment on le

ferait appliquer par un personnel qui n'aura subi dans cette vue aucune préparation et à qui l'esprit de l'institution sera étranger.

Il me semble qu'il y a là une illusion, je le dirai franchement, bien étonnante.

On s'imagine que quelques bonnes circulaires feront l'affaire. Est-on si profondément prévenu en France de l'efficacité des circulaires ministérielles que l'idée ne vienne pas qu'elles peuvent demeurer des chartes mort-nées, si, au bout du compte, il n'y a pas des hommes pour en faire vivre l'esprit et pour le faire passer partout à l'acte ?

Par exemple, quelqu'un osera-t-il affirmer nettement, sans réserve : 1° que les méthodes dites actives, qui sont la raison même, qui ont triomphé avec éclat et bon goût par les œuvres de mon très cher maître Marion, une fois établies dans les prescriptions officielles, ont reçu dans la pratique de l'enseignement leur développement normal et leur complet épanouissement ; 2° que la nature et l'organisation des anciennes disciplines n'a pas laissé des regrets dans une partie du personnel enseignant et de tous âges, sentiment qui, pour être irraisonné, n'est peut-être pas entièrement déraisonnable ?

Et s'il ne se trouverait personne pour affirmer cela, n'en faut-il pas conclure qu'il n'y a pas eu adéquation des méthodes prescrites et du personnel à qui il était enjoint de les mettre en œuvre ?

C'est que la nature des choses, on le sait pourtant bien, ne comporte pas, quand elles sont d'ordre intellectuel et moral, qu'elles soient modifiées seulement du dehors, par une intervention comme mécanique, et que par ce procédé on n'obtient que l'apparence du résultat qu'on cherche, la contrefaçon et peut-être la faillite de l'effet qu'on désire.

Aujourd'hui, c'est à qui signalera l'anémie de notre enseignement secondaire et son défaut d'adaptation aux nouveaux besoins de notre vie nationale. Depuis quinze ou vingt ans, on l'a traité comme un malade, en lui appliquant périodiquement des remaniements de programmes. Plusieurs pensent qu'il est en grande partie malade de la fréquente application du remède ; cependant, à son chevet s'assemble d'office une commission qui lui donne bon gré mal gré une consultation non de spécialistes et qui estime au contraire qu'il faut pousser l'application du remède à un point héroïque, instaurer franchement un programme radicalement nouveau.

Le problème de l'établissement des programmes est complexe et veut être traité à l'aide de toutes les lumières. Toutefois, l'histoire de la pédagogie montre que, des parties de cet art difficile, il est relativement et de beaucoup la plus facile, parce qu'en somme l'essentiel du programme se trouve déterminé pour chaque époque par l'état général de la science et de la civilisation à cette époque même. Il y faut mettre seulement une mesure de plus en plus juste à proportion que les connaissances humaines s'étendent, et certes cela devient délicat ou embarrassant; mais comment le programme doit-il être étudié par l'enfant pour que de cette étude réussisse l'homme de demain, c'est là une difficulté infiniment plus profonde que celle de l'établissement du programme même, d'autant qu'elle est enveloppée dans la nature intime de l'être humain et dans les lois secrètes de son développement.

C'est la question de la méthode et de l'emploi de la méthode, faute de quoi tout avorte.

Son importance prépondérante, dont on ne paraît pas se douter, ne peut être pourtant méconnue, dès qu'on y donne quelque attention. Le caractère stérile et vague des querelles

pédagogiques qui ne touchent pas ce point donne à penser qu'il est le point vital et l'examen le confirme.

Ainsi, on s'est beaucoup plaint depuis plusieurs années que les programmes étaient « trop chargés », on a répété que c'était à cause de cela que les élèves arrivaient à la fin de leurs études avec une préparation manifestement insuffisante sur tous les points, en sorte qu'on formulait cette contradiction qui n'a rien d'absurde, qu'à cause de la surcharge des programmes les élèves s'en allaient avec un bagage vraiment trop léger.

Les programmes sont-ils trop chargés ? Je ne veux pas le rechercher. Mais le papier porte tout ce qu'on veut, la charge ne lui pèse guère et il ne s'en soucie pas. La question est de savoir si les élèves sont surchargés, car c'est bien d'eux qu'il s'agit et c'est eux qui peuvent l'être. Or, c'est en grande partie une affaire de méthode et c'est le côté ardu de la question qu'on n'a pas pris assez la peine d'examiner.

Dire sommairement d'un programme qu'il est trop chargé, c'est dire en bloc qu'un poids est trop lourd pour être mû d'un lieu dans un autre, sans considérer s'il est divisible, ni de

quels moyens et de quelles routes on dispose pour le transporter : car si on ne rencontre que montées et fondrières, il faudra, je suppose, une force de cinquante chevaux, et si on peut mettre le poids sur des rails, il n'en faudra plus que dix et enfin si on peut le placer sur l'eau, on pourra le faire traîner même par un âne ! Mais de savoir comment on peut diviser le programme au cours d'une année, quelles sources d'énergie il faudra faire jaillir de l'âme de l'enfant pour soulever peut-être bien aisément le fardeau, c'est ce qui ressortit à la méthode et c'est ce qui est infiniment plus difficile à discuter et aussi à faire, que de développer le thème de la surcharge des programmes.

Envisageons le problème du côté de son point d'application, dans l'élève : c'est la question du « surmenage ». Or, c'est une question de méthode, car si vos méthodes d'éducation sont telles que je puisse à mon aise demeurer un cancre dans la classe, je continuerai de me bien porter ; et si je me trouve très content d'ignorer la succession des régimes qui ont paru en France depuis la Révolution et de croire avec tranquillité que Louis-Philippe était le fils de Charles X, le reste à

l'avenant (c'est ce que nous voyons couramment au baccalauréat), je ne me fatigue pas.

Mais je suis un élève moyen, j'ai l'intention de bien faire. Mon temps est partagé entre trois ou quatre professeurs, pour la littérature, les sciences, l'histoire, les langues vivantes. Or, selon la méthode que m'appliqueront deux ou trois de mes maîtres, il pourra m'arriver (qu'on ne dise pas : Non !) que je flânerai pendant une année et que l'année suivante je serai littéralement écrasé, si (c'est une hypothèse que je fais) aucun de ces professeurs ne se soucie de savoir quelle somme de travail m'imposent ses collègues et si chacun d'eux se croirait déshonoré de souffrir le moindre contrôle sur sa méthode d'enseignement et estimerait de son devoir strict et de sa dignité de défendre sa farouche autonomie individuelle dans sa classe.

Ceci soit dit pour montrer que la question de la surcharge et du surmenage entre autres est une question de méthode pédagogique et non pas seulement un objet de discours éloquents ou de dissertations et d'articles de journal, une question pédagogique où il faut sans doute faire sa part à la détermination du programme, mais où, le programme une fois

déterminé, à moins qu'il ne soit tout à fait déraisonnable, le reste, c'est-à-dire ce qui importe le plus de beaucoup, relève de la science de l'éducation et de l'art des maîtres. Et au cas où le problème serait attaqué par ces procédés rationnels, le jugement des résultats ne saurait être en aucune façon formulé par la considération générale du ou des programmes, qui, la plupart du temps, n'en peuvent mais, et devrait être établi par la statistique des croissances, la mensuration des thorax, l'inspection des yeux et autres procédés analogues que j'indique par prétérition, pour épargner les délicats.

Ainsi s'ingénier sur les programmes sans se demander par quelle méthode on en obtiendra les effets qu'on souhaite, même si on réussit à arrêter des programmes raisonnables et utiles, c'est courir à d'inévitables échecs, puisque c'est demeurer le jouet d'une illusion du premier degré qu'une réflexion un peu précise dissipe tout de suite.

Dira-t-on que la détermination des programmes ne va pas sans l'idée d'une certaine méthode qu'ils impliquent, idée qu'il est même loisible de dégager et de mettre en lumière dans des instructions que l'on communique.

Fort bien. Mais c'est ici que je reviens à mes moutons ; car de même que votre programme, fût-il excellent, demeurera un poids inerte si vous ne concevez pas une méthode pour le soulever, votre méthode même irréprochable demeurera à son tour un programme inerte si cette méthode n'est pas la chose du personnel qui devra la mettre en œuvre, si elle lui vient du dehors, s'il ne l'a pas faite et ne la recrée pas constamment du dedans de lui-même.

C'est pour cela que je ne me garde pas d'un certain scepticisme quand j'entends que nous allons être dotés d'un seul coup d'un programme tout neuf qui va faire la merveille de susciter toutes les énergies nationales et nous changer en un peuple d'individus pleins de grands appétits et d'incoercibles initiatives, car si ce programme est bon — et pourquoi ne le serait-il pas ? — je me demande par quelle méthode on compte en extraire une telle vertu et si on trouve théoriquement la méthode en même temps que le programme, ce qui, sans doute, n'est pas impossible, je me demande comment on va pratiquement la faire passer à l'acte.

Si, en effet, le professeur qui enseignait anté-

rieurement les noms des fleuves de la Grèce, fait désormais réciter l'hydrographie du Fouta-Djallon sous peine de retenue, il n'est pas certain que l'entrain du peuple français en sera surexcité.

Et si, par une loi, on exige d'une immense multitude de professeurs à la fois qu'ils changent du tout au tout leur programme et même leur méthode, à supposer qu'on réalisât par des mesures administratives les moyens d'inaugurer des méthodes toutes nouvelles, ce qui me paraît impraticable pour beaucoup de raisons provisoirement invincibles, à supposer que les professeurs appelés à cette nouvelle tâche voulussent de tout leur cœur l'accomplir, étant hommes et n'ayant pas la science infuse, *ils ne sauraient pas.*

Mais je crains d'être un fidèle interprète de la pensée de beaucoup d'entre eux en supposant qu'au moment où ils accepteraient leur nouvel état avec la déférence qu'ils ne refusent ni aux lois, ni aux injonctions légitimes, ils tiendraient à peu près ce monologue intérieur : « Que nous veut-on encore ? N'a-t-on pas déjà assez et trop changé nos programmes ? N'est-ce pas une pitié que de voir s'anéantir entre nos mains le dépôt de ces

lettres antiques qui ont formé le génie de la nation et l'ont maintenue au premier rang de l'Europe pour l'éclat de la pensée et la beauté de la langue, et quand nous avons passé notre vie à nous pénétrer de la poésie de Virgile et de Racine, est-ce bien notre affaire de préparer peut-être des fonctionnaires pour des nègres, ou en mettant les choses au mieux, des commerçants avides de s'enrichir dans l'exploitation de l'opium ou du caoutchouc? »

Est-ce que je veux dire qu'ils auraient raison sur le fond? Pas du tout, en ce sens que j'admets très bien (mais mon opinion n'importe guère après tant d'autres qui ont plus d'autorité) qu'il y ait fort à faire pour accommoder notre système d'éducation aux temps qui sont venus. Mais je veux dire que, s'il existe, comme il pourrait bien être, ce déplaisir des hommes qui seront chargés de vivifier la nouvelle éducation suffirait à en assurer l'échec, à défaut de leur incompétence et malgré l'extrême bonne volonté qu'ils ne manqueront pas d'y mettre, étant de braves gens.

Et je veux dire qu'ils ont raison de penser, sans vouloir s'en trop plaindre, que ce n'est le meilleur moyen d'utiliser leur zèle que

de leur prescrire, fût-ce par des lois, des modifications continuelles de leurs efforts et des changements de système qu'ils n'ont pas appelés de leurs souhaits.

— Mais s'il y a vraiment bien des choses à changer et si beaucoup de professeurs ne souhaitent pas de changement, ils ont tort.

— Non, dites que c'est fâcheux et cherchez-en la raison. Elle gît tout entière dans ce fait qu'on a honte, mais qu'il ne faut pas se lasser de signaler de nouveau après Spencer : c'est qu'il y a une théorie qu'il faut connaître et qu'il faut apprendre à mettre en pratique pour la production des belles races d'animaux, le dressage des chiens, l'élevage des chevaux, des pourceaux et des taureaux, mais qu'on estime qu'il est superflu de faire un apprentissage et de réfléchir à la théorie de sa fonction, quand il s'agit d'élever des hommes et d'éduquer des races d'hommes.

Au train dont marchent les choses, la France sera bientôt le seul des pays de grande civilisation consciente où la pédagogie (j'entends des gens qui disent : ah ! fi ! le vilain mot !) demeurera matière à plaisanteries en ce qui concerne l'enseignement secondaire, car je ne vise que l'éducation des classes

moyennes de notre société ; et si on a pu attribuer au maître d'école allemand des victoires auxquelles il suffit de dire qu'il n'a pas été étranger, on commence peut-être à s'apercevoir de ce qu'il nous en pourra coûter d'avoir des classes moyennes qui n'aient pas subi dans leur jeunesse l'excitation d'une pédagogie vivante, remuante, en éveil et en mouvement.

Je voudrais que quelqu'un nous mît à plein sous les yeux ce qui se fait à cet égard chez nos concurrents, les Allemands et les Anglo-Saxons des Deux-Mondes.

Le mal est d'autant plus grave qu'il n'est pas senti. Tel collègue de l'enseignement secondaire qui m'aura peut-être lu jusqu'ici avec un peu de complaisance, au moins par places, va se cabrer maintenant et murmurer : « Que nous veut-il à son tour, celui-ci, avec sa pédagogie ? » Car il a une telle ignorance de ce que c'est que la pédagogie, qu'il n'a pas même envie de le savoir.

L'ignorance toute pure, c'est un vide qui ne se connaît pas lui-même, qui ne sait pas quelle plénitude il appelle, quelles formes riches et concrètes d'une existence féconde pourraient en lui se développer et s'épanouir.

Or, où le personnel de l'enseignement secondaire, qui est d'autre part plein de dévouement et de vertus professionnelles, où aurait-il appris ce que c'est que la pédagogie, si on ne lui en a jamais demandé et si on ne lui a même jamais donné l'occasion de soupçonner qu'elle fût une étude vivante, émouvante et qu'elle pût lui servir à quelque chose? Car, à part quelques initiatives auxquelles il faut rendre un hommage très éclatant, à part quelques tentatives comme celle d'introduire une modeste épreuve pédagogique à l'agrégation d'histoire, on n'a demandé aux futurs professeurs que de s'assimiler avec une rapidité hâtée par la concurrence une haute dose de science, mais il n'a pas été question de l'usage qu'ils en auraient à faire.

Dans ces conditions, il n'y a à l'intérieur du personnel tout entier une fois installé aucune vie pédagogique. Et qu'on ne vienne pas me dire que la pédagogie s'apprend bien assez par la pratique, car *je soutiens au contraire que l'empirisme pratique est l'ennemi même d'une pédagogie scientifique* et on démontre en pédagogie qu'*un enseignement qui n'est pas rectifié et rehaussé par la théorie, tombe, en vertu de son propre poids, par une pente*

et une ornière inévitables, à contre-sens de l'orientation requise par une saine éducation.

L'atonie s'établit donc, presque universelle. Par suite, il semble que les discussions pédagogiques qui occupent plus ou moins sérieusement l'opinion publique et alimentent les articles des journaux, passent au-dessus de la tête des principaux intéressés, comme si cela ne les touchait pas et comme si ce n'était pas le moins du monde leur affaire de déterminer ce qu'ils auront à enseigner ; et je ne compte pas pour une intervention de leur part les brillantes consultations que donnent quelques-uns d'entre eux et auxquelles je payais mon très sincère tribut de louanges au commencement de cet article, car la masse du personnel enseignant est là comme le public dans ces réunions dites contradictoires où des orateurs d'avis opposés et de talents divers montent successivement à la tribune et d'où chacun s'en retourne à son gagne-pain et à son train-train journalier sans avoir vu le fond de la question, seulement avec quelques phrases de plus flottant dans la mémoire.

Il n'en irait pas de même si le personnel enseignant savait son métier et croyait de son devoir d'y réfléchir constamment et d'y pen-

ser toujours par les mêmes moyens, s'excitant sans cesse à suffire aux exigences croissantes de l'éducation nationale et à satisfaire les besoins de la société nouvelle dont il fait partie, les aspirations auxquelles il n'est pas étranger.

Tout est là, il faut réfléchir dans son métier, *il faut y penser* et *y penser ensemble*[1]. J'ai sous les yeux des comptes rendus de l'Association des professeurs de gymnase saxons[2], de l'Union des professeurs saxons de langues vivantes[3], tous gens qui, après plus de dix ans, n'ont pas oublié mes travaux sur la pédagogie allemande et me font l'honneur de m'envoyer leurs bulletins. Je les cite à titre d'exemple et de types de ce qui se fait dans leur patrie. Il y a là toute une série de travaux, de conférences, de discussions sur les conditions matérielles et financières de l'enseignement, les découvertes archéologiques, les nouveautés philologiques, la durée rationnelle du travail et des vacances, la proportion et le nombre

[1] Saluons au passage comme « une immense espérance » le vœu du Conseil académique d'Aix qui a provoqué la lettre ministérielle du 27 juin 1898. (V. la *Revue internationale de l'enseignement* du 15 déc. 1898, p. 536.)

[2] Sæchsisches Gymnasiallehrerverein.

[3] Sæchsisches Neuphilologen-Verband (S. N. V.).

des devoirs écrits, leur correction, la durée du travail assis et à la maison, l'emploi du thème instantané, les punitions, la traduction, les créations de chaires utiles à réclamer de l'Université de Leipzig, la proportion des devoirs de langues vivantes, les cours de perfectionnement et de vacances, la pédagogie des mathématiques, de la géographie, de l'histoire naturelle, celle de l'histoire par rapport aux circonstances modernes qui intéressent la vie économique de la nation et les revendications des couches démocratiques de la société, les expositions de matériel pédagogique y compris une foule de publications françaises touchant notre patriotisme, la préparation des congrès pédagogiques, les correspondances scolaires internationales, cent autres objets aussi utiles et aussi graves et je ne fais que relever au hasard du couteau à papier les premières rubriques qui, pour quelques mois seulement, se présentent dans deux publications d'un petit pays d'Allemagne, prises entre cent.

O mes amis, les Français ! mes chers, mes mille fois chers compatriotes et collègues, est-ce que vous ne vous sentez pas le front couvert de confusion et le battement du cœur

arrêté, devant cette étonnante activité pédagogique, professionnelle? Comprend-on maintenant que dans un tel pays la pédagogie marche de l'avant au lieu de se laisser traîner revêche et de mauvaise grâce derrière la nécessité, qu'elle est une force immense de la nation, que c'est elle qui prépare et crée l'avenir au lieu de le subir, que dans une telle patrie une réforme d'éducation, le jour où elle paraît convenable, a été préparée, appelée, critiquée, préconisée, voulue et qu'enfin elle tombe de haut sur un sol qui l'attend, la sollicite, s'élève pour ainsi dire d'avance au-devant d'elle, qu'elle y tombe non comme une aventure, mais comme un phénomène désiré et même suscité, qu'elle y tombe sur un sol fécond et labouré, non, ainsi que chez nous, comme la pluie sur le roc.

Non, mes chers collègues, je ne vous fais pas injure en vous avertissant, en vous suppliant de vous corriger, de vous améliorer, d'exercer dans une fonction pensante votre faculté de penser et en vous appelant par là à aérer vos classes et à prendre dans la nation la place et le mouvement qui conviennent à vos talents, à votre extrême dévouement et à vos vertus.

Et que chacun excuse la chaleur que j'ai mise à tout ceci. La bouche a parlé de l'abondance du cœur. Si je tais mes efforts oraux, publics, privés et si je compte pour quelque chose mon travail sur la pédagogie allemande qui, pour avoir été jadis accueilli à l'étranger, n'a produit, que je sache, aucun effet en France, c'est la troisième fois que je pousse un semblable appel.

La seconde fois, ce fut dans la *Revue de métaphysique et de morale*[1], et à constater le silence profond, absolu où tombèrent mes propositions, j'aurais pu croire qu'en les faisant, j'avais rêvé, si, pour me consoler, à M. Hartmann, le vaillant et illustre pédagogue saxon, l'auteur des « Impressions de voyage d'un professeur allemand en France » qui sont bien le document le plus complet et le plus instructif que nous ayons sur notre propre enseignement[2], si à cet homme éminent et perspicace ces propositions n'avaient paru l'aboutissant le plus logique et le meilleur de ses investigations et de ses réflexions.

[1] Juillet 1895 (c'est le chapitre précédent).

[2] *Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*, Leipzig, Stolte, 1897, v. pp. 191-192, à la fin de l'ouvrage.

Mais je n'y tiens pas exclusivement, à ces propositions, et je serais même bien disposé à les élargir, si je ne voulais me garder de faire à mon tour un programme et si l'essence de mon désir n'était justement que la pédagogie fût faite non par quelqu'un, mais par tous.

Oh ! si j'avais seulement la force de sonner assez de la trompette pour faire tomber les murailles de Jéricho-la-Routine !

(*Revue internationale de l'Enseignement.* Février 1899.)

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

SOMMAIRE. — Méthodologie. — Organisation des programmes. — Jurys de baccalauréat. — Distinction des ordres d'enseignement. — Multiplicité des initiatives.

La Commission de l'Enseignement de la Chambre des Députés a fait circuler, dès le mois de janvier, un questionnaire qui, sous une dizaine de rubriques, pose un très grand nombre de questions. Répondre à quelques-unes d'entre elles serait vraisemblablement inutile, répondre à chacune, c'est-à-dire à toutes, serait impossible de la part d'un simple citoyen à qui manqueraient d'ailleurs certaines sources d'informations (par exemple celles qui concernent la statistique).

Il m'a semblé qu'une troisième voie pouvait être tentée, car aussi bien il s'agit d'une affaire qui nous intéresse tous.

En lisant attentivement ce questionnaire, on s'aperçoit qu'il n'est pas très mal aisé de grouper sous quelques chefs les problèmes

qu'il propose et dès lors on peut indiquer sommairement dans quel sens on en trouverait la solution.

C'est ce que j'ai entrepris de faire sous la forme des vœux qui suivent :

I

MÉTHODOLOGIE

Que des mesures efficaces soient prises pour que la méthodologie théorique et pratique de l'enseignement devienne une préoccupation croissante et active du personnel dirigeant et enseignant.

Ceci est le commencement de la sagesse. Que, dans ce siècle de spécialisations et de préparations techniques, on continue de dispenser l'enseignement sans avoir appris son métier et dans des conditions telles que, le sût-on, on ne pourrait pas le bien exercer, c'est une gageure, un contre-sens, une absurdité en soi et une iniquité vis-à-vis des enfants. Je renvoie sur ce point à mes publications antérieures [1]. Au surplus voici ce que j'ai

[1] Je rappelle, en outre, aux Français ce que Kant disait aux Allemands : « Il y a deux choses dont on peut

répondu à la Commission de l'Enseignement dans le bref délai qu'elle nous avait imparti d'abord pour lui faire tenir notre avis : « Si l'État use, dans la détermination des programmes de son enseignement, d'un droit précieux et incontestable : 1° il s'expose à de graves mécomptes en n'usant pas, comme à l'étranger, des moyens propres à amener au premier plan des préoccupations du personnel enseignant *la méthode,* sans laquelle, deux cents ans après Descartes, aucune science et

regarder la découverte comme la plus difficile pour l'humanité : l'art de gouverner les hommes et celui de les élever... Comme nos dispositions naturelles ne se développent pas d'elles-mêmes, toute éducation est *un art*. La nature ne nous a donné pour cela aucun instinct. — L'origine ainsi que la marche de cet art est ou *mécanique,* sans plan, soumise aux circonstances données, ou *raisonnée*. L'art de l'éducation ne résulte pas mécaniquement des circonstances où nous apprenons par expérience si une certaine chose nous est nuisible ou utile. Tout art de ce genre, qui serait purement mécanique, contiendrait beaucoup d'erreurs et de lacunes, parce qu'il ne suivrait aucun plan. Il faut donc que l'art de l'éducation, que la pédagogie soit raisonnée pour que la nature humaine puisse se développer de manière à remplir sa destination... Il est nécessaire de faire de la pédagogie une étude ; autrement... l'éducation est confiée à des hommes d'une mauvaise éducation. Il faut dans l'art de l'éducation substituer la science au mécanisme. » Les Allemands se trouvent bien d'avoir en ceci écouté Kant. (Tr. de Pédagogie, trad. Barni. Édit. Thamin, pp. 47-48.)

particulièrement la *science de l'éducation* ne peut progresser ni même se soutenir ; 2° par conséquent, rien n'est plus urgent ni plus indispensable, au moment où la réforme de l'enseignement est en question, que d'instituer, en recourant à toutes les initiatives, l'enseignement pédagogique des maîtres, c'est-à-dire *l'éducation* professionnelle *des éducateurs,* par ce principe qu'on doit être initié aux règles de l'art qu'on exerce ; et si on ne le fait pas, on échouera par défaut de méthode. »

Ajoutons que la compétence technique des professeurs fera seule cesser le dualisme de l'administration et de l'enseignement et mettra les professeurs à leur vraie place.

II

ORGANISATION DES PROGRAMMES

Je prie qu'on ne juge pas trop vite de cet article, avant d'en avoir lu le commentaire.

1° Que l'étude du latin soit rétablie à partir de la classe de huitième et l'étude du grec à partir de la classe de cinquième ;

2° Qu'après la classe de sixième, des représentations soient faites aux parents, de

manière à ne garder, autant que possible, pour les études littéraires proprement classiques, que le petit nombre des élèves qui auront montré pour le latin et le français un goût et une aptitude attestés par la haute moyenne de leurs notes dans les deux années précédentes ;

3° Qu'après la sixième, un premier embranchement s'ouvre au reste des élèves qui, n'ayant pas le grec à étudier, apprendront plus de sciences et de langues vivantes ;

4° Qu'après la troisième, une nouvelle répartition, fondée sur les aptitudes des élèves, maintienne les uns dans la voie des sciences plus particulièrement mathématiques et oriente les autres vers les sciences naturelles et leurs applications ;

5° Qu'il soit institué, conformément à ce plan, un triple baccalauréat ou diplôme d'études sous les trois rubriques : Lettres (ou humanités) — Sciences mathématiques (ou abstraites) — Sciences naturelles (ou concrètes) ;

6° Que le diplôme d'humanités ouvre les Facultés de Droit et des Lettres et que les deux autres diplômes ouvrent les Facultés des Sciences et de Médecine ;

7° Que des mesures soient prises pour qu'avec des compléments d'examen, tout étudiant puisse s'ouvrir pleinement l'accès d'une Faculté quelconque et en prendre les grades;

8° Que les programmes des examens passés dans chaque Faculté tendent à favoriser la pénétration des Facultés et de leurs enseignements à l'intérieur de chaque Université, c'est-à-dire à rétablir dans une certaine mesure la synthèse du savoir nécessairement fractionnée par les différenciations de l'enseignement secondaire et les exigences des spécialisations.

Ce projet tourne le dos à ce qui a été fait depuis plusieurs années, je veux dire au mouvement qui a reporté le commencement de l'étude des langues anciennes à une période tardive. Il rétablit le latin dès les plus petites classes et bientôt après, le grec. On y serait encouragé par le désir presque unanime des professeurs compétents et qui ont exprimé délibérément leur souhait. Pour moi, je mets là une intention de plus. Loin de penser qu'il convienne de resserrer le latin dans les hautes classes nécessairement emcombrées par beaucoup d'objets d'étude, volontiers je le ferais descendre au-devant de l'enseignement pri-

maire même. Tout Français qui apprend le latin apprend sa langue mère. Il ne m'est pas prouvé que le petit paysan qui sert la messe ne comprend pas d'intuition une grande partie de ce qu'il dit. Et, indépendamment des excellentes raisons de psychologie pédagogique que je pourrais donner, je crois que dans la Babel linguistique qui se prépare, le latin a de grandes destinées à fournir et que ce sera tout profit pour les peuples qui y seront restés attachés.

Ainsi, parce qu'on passerait après la sixième dans une division plus scientifique et qu'à cause de cela on ne commencerait pas le grec, ce n'est pas à mes yeux une raison pour qu'on ne continuât pas à faire du latin et je ne verrais pas de mal, au contraire, à ce qu'on en fît partout, dans les trois divisions du programme et jusqu'à la fin.

Mais pourquoi vouloir obtenir, sur ce point, une uniformité absolue ? Pourquoi ne pas laisser une liberté raisonnable au Conseil des professeurs de chaque établissement pour le dosage et pour la durée de cet enseignement comme des autres ? Pourvu que l'esprit du programme de chaque division soit conservé, pourquoi contraindre absolument les élèves

de Lille en Flandre à faire exactement dans toutes leurs études le même nombre de minutes de latin, je ne dirai pas que ceux d'Agen ou de Toulon, mais que ceux de Valenciennes ou de Dunkerque, ou de Douai, ou d'Arras ? Pourquoi ne laisserait-on pas s'établir une certaine différence et par suite une certaine concurrence et une féconde comparaison des méthodes, différence allant jusqu'à oser faire des modifications aux détails du programme même.

Dans les conditions que je propose et si, en somme, des voies étaient ouvertes et des retours ménagés à ceux qui n'auraient pas montré dès l'abord un goût bien vif pour les études grammaticales et esthétiques ; si, pour n'avoir pas aimé de bonne heure le *Selectæ* ou les fables de Phèdre, on n'était pas condamné à n'être jamais rien de ce que rêvent les familles ; si on savait qu'au bout de plusieurs routes toutes instructives, on pourra, sans avoir gaspillé le temps antérieur dans le dégoût, forcer l'entrée de la carrière qu'on choisira à l'âge de raison, quand les aptitudes seront nettement déclarées et les possibilités bien connues, assurément les parents n'opposeraient pas à un classement rationnel des

élèves jeunes la résistance invincible dont ils s'arment à présent, dès qu'on leur insinue de retirer leurs petits de cet enseignement strictement classique qui seul aujourd'hui mène à tout et sans lequel ils n'espèrent pas faire plus tard de « leur jeune homme » le fonctionnaire, l'avocat ou le médecin inévitables.

La division où je m'arrête en humanités, sciences abstraites et sciences concrètes, est conforme à la nature des choses. Par conséquent, elle est aussi très suffisamment conforme à la nature des esprits et on n'en trouvera jamais de meilleure et de plus nette, à condition de bien comprendre qu'il ne s'agit que d'établir dans chacune de ces divisions une certaine proportion ou prépondérance d'un enseignement par rapport aux autres, qu'il serait plus qu'insensé de claquemurer les élèves d'humanités dans les Lettres anciennes de telle sorte qu'ils n'eussent pas quelque connaissance des langues modernes et des Sciences, les élèves de Sciences dans leurs géométries ou leurs paléontologies de telle sorte qu'ils n'eussent pas des ouvertures sur le monde grec ou romain. Et ainsi il n'est pas absurde d'admettre qu'avec des tempéraments, au vrai sens du mot, ou, si on veut,

des amendements, des compléments des études une fois faites, les jeunes gens pourraient, comme je le souhaite, choisir définitivement leur voie à l'entrée dans l'Université et y retrouver cette image synthétique de la science qu'il convient, tout le monde est ici d'accord, de mettre sous leurs yeux et à leur portée.

III

JURYS DU BACCALAURÉAT

La question du baccalauréat, qui fait ruisseler tant d'encre, me semble un peu factice. Les jurys qui existent ont au moins un avantage : c'est que ni leur compétence, ni leur impartialité ne sont attaquées par personne. On parle de quelques erreurs dues à la rapidité excessive de l'examen dans certaines villes, mais en somme les mauvaises chances que court un candidat, même dans ces cas exceptionnels, sont loin de représenter la part de hasard qui est, semble-t-il, inhérente à presque toutes les choses et à toutes les entreprises humaines ; et comme les accidents sont là des plus réparables, en fin de compte, on n'entend pas citer pour tout de bon un

élève digne du diplôme qui ne l'ait bientôt obtenu. Il n'en est pas moins vrai que ces accidents, encore que rares, il serait bon de faire tout le possible pour les prévenir, et dans ces termes, la question est ramenée aux mesures à prendre pour éviter le surmenage des examinateurs. Il est indéniable qu'il y a telles Académies où leur tâche est tout à fait énorme et d'autre part, ce qui, selon moi, est une considération topique, il est au moins étrange qu'une importante partie de l'année scolaire qui appartiendrait par destination à l'enseignement, soit détournée toute à des besognes différentes ; car il n'est pas juste d'oublier que les étudiants s'immatriculent dans les Facultés des Lettres pour y travailler avec leurs maîtres, non pour regarder leurs maîtres peiner sans eux. Si donc on trouvait le moyen de conserver aux jurys le caractère de justice qu'ils ont aujourd'hui, tout en abrégeant la durée des examens et en augmentant les garanties du droit qu'a le candidat d'être examiné tout le temps nécessaire, il me semble qu'on aurait fait disparaître tous les inconvénients réels dont on se plaint; et, si je ne me trompe, on obtiendrait ces résultats en ayant recours aux bons offices ou à

l'intervention de juridictions actuellement existantes, acceptées de tous et qui n'éveillent aucun soupçon. Par ainsi on ne s'égarera pas en demandant :

Que des commissions d'examen du baccalauréat soient nommées par le Recteur sur une liste dressée par le Conseil académique et que chacune de leurs sections soit présidée de droit par des professeurs des Facultés désignés par le Conseil de l'Université.

IV

DISTINCTION DES ORDRES D'ENSEIGNEMENT

Les deux idées qu'il me reste à présenter ne sont pas de petite importance. Voici la première :

Que dans l'intérêt de l'un et de l'autre enseignement, il ne soit pas fait de confusion entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire, sous le bénéfice de certaines correspondances ou équivalences qui pourraient être instituées entre eux et particulièrement sous le bénéfice des communications à établir entre l'enseignement primaire supérieur et les Universités régionales.

On a pu remarquer que, dans le plan d'organisation qui a été esquissé plus haut (art. II), il n'a été fait aucune place à ce qu'on appelait jadis l'enseignement spécial, à ce qu'on nomme aujourd'hui l'enseignement moderne. Tous les enseignements doivent être modernes. Ce qui tiendrait lieu dans ma pensée de ce qu'on appelle l'enseignement moderne, ce serait les divisions un peu plus chargées de sciences et de langues vivantes où j'ai laissé volontiers subsister le latin. Si on veut faire un enseignement spécial, technique, et il importe au plus haut point qu'il soit florissant, il ne faut pas l'instituer côte à côte avec l'enseignement secondaire proprement dit. Dans ces conditions, il aura toujours l'air d'être, en fait il sera un concurrent au rabais de l'enseignement secondaire et, bon gré mal gré, un jour ou l'autre, demain peut-être, par des avenues plus courtes, plus larges et aussi plus plates, il commandera les mêmes portes et il les enfoncera. Autant supprimer tout de suite l'enseignement secondaire proprement dit, car, qui est-ce qui aura le courage ou la sottise d'obtenir à plus grands frais ce qu'il pourra avoir à bon marché ?

Rien ne serait plus désastreux que d'orga-

niser dans cet esprit un enseignement dit moderne et d'en faire en même temps comme un prolongement de l'enseignement primaire supérieur. Au lieu que cet enseignement nous donnât ce qu'il nous faut, les bons cadres de notre industrie, de notre agriculture, de notre commerce, les hommes d'initiative et d'entreprise qu'attend l'avenir de la France continentale et coloniale, il apparaîtrait comme le pont large et surbaissé par où les masses profondes pourraient se précipiter aisément à l'entrée de ces carrières, de ces professions qui regorgent déjà d'une pléthore d'aspirants et tout ce qui en élève encore un peu le niveau serait piétiné, égalisé sous les semelles d'une multitude. Si, selon un mot cruel, l'ancien enseignement nous a déjà donné tant de sous-vétérinaires, que ferait le nouveau désencombré de tout obstacle et appelant à lui des fourmilières d'hommes ? Ce serait là de la démocratie selon ce que la conception peut en avoir de plus faux, de plus dangereux, de plus ruineux, de plus médiocre, de plus contraire aux intérêts du peuple et à sa dignité, car ce serait en réalité l'organisation perpétuelle d'une fausse aristocratie.

Ce qu'il y a de bon dans l'enseignement

primaire supérieur, s'il est bien compris ou plutôt si on le laisse se développer spontanément, c'est que, par nature, il est et il doit être divers. Il est évident que, si on ne le violente pas, il naîtra et se manifestera multiple et varié selon les différentes régions de la France et qu'il en reproduira, en les accentuant, les caractères essentiels et spécifiques. Il ne sera pas le même dans un pays de culture et dans un pays maritime, il aura une tout autre figure dans une contrée où on produit le vin que dans une autre qui vit par l'élevage et le pâturage. Imagine-t-on qu'il apparaisse identique dans l'Hérault et dans la Sarthe, à Épinal et à Nantes, dans les Alpes et dans la Champagne, dans un pays de minerai et d'usines comme Saint-Étienne et dans un pays de céréales comme Toulouse, selon que l'industrie dominante produira de l'huile d'olives, du beurre, des étoffes ou des horloges. C'est par là que cet enseignement est excellent, non seulement en ce qu'il aide et exalte l'activité de chaque contrée, mais parce qu'il a directement sa racine dans le sol, qu'il y puise une sève toute locale et qu'il se tient dans une affinité étroite et profonde avec le génie de

chaque race régionale. Si par malheur, au lieu de l'envisager et de le considérer en lui-même, comme il le mérite, on en fait une simple transition vers un enseignement secondaire dit moderne, du même coup il est corrompu et perdu. En effet, la nature d'un enseignement secondaire est toujours de s'appuyer sur les littératures dans ce qu'elles ont de général et sur la science dans ce qu'elle a de théorique, c'est-à-dire sur ce qui est le même partout indépendamment des latitudes et des circonstances. Si donc l'enseignement primaire supérieur est conçu comme un acheminement à l'enseignement secondaire, il sera dénaturé partout, il perdra sa forme propre, il sera déraciné du sol où il aurait dû s'enfoncer, prospérer et fleurir, il sera par là même une grande et déplorable école de « déracinés », il fusera en une matière amorphe qui n'aura plus de nom dans aucune langue, il sera le flot bourbeux, énorme, qui inonde, engloutit, nivelle, égalise tout sous une masse inféconde et désolante. L'élonger en cette pâte, quand il voudrait se préciser, selon les pays de France, en tant de différenciations robustes et souples, quelle pitié ! Ce serait passer le rouleau sur la face de la patrie pour en écraser les traits.

Une codification dirigée dans ce sens ne pourrait provenir que de cette idée fausse, si naturellement bourdonnante, hélas ! dans le cerveau de tant de bourgeois, qu' « élever » le peuple, c'est amener le plus grand nombre possible des gens du peuple à être des bourgeois ; comme si, par exemple, les fils des cultivateurs, des tisserands, des forgerons, des marins, des cordonniers, des charpentiers « s'élevaient » en devenant gabelous, rats de cave, clercs d'huissier, ronds de cuir, commis d'enregistrement, percepteurs peut-être, jusqu'à ce que la multitude innombrable des fonctionnaires fasse si bien qu'il n'y ait plus rien à percevoir. Cette idée ne pourrait germer et porter ses funestes fruits que dans l'esprit de démocrates mal avisés qui, étant bourgeois eux-mêmes, s'imagineraient, fût-ce de bonne foi et par une amitié mal entendue pour le peuple, qu'élever le peuple, c'est embourgeoiser le peuple, dépopulariser le peuple, qui voudraient le déformer sur le type de « monsieur » qu'ils prendraient naïvement en eux-mêmes.

Le point d'attache de l'enseignement primaire supérieur n'est pas du tout dans l'enseignement secondaire et on ne doit pas l'en

[illegible] un prétendu exhaussement [illegible] lument pernicieux. [illegible] l'enseignement secon- [illegible] scientifiques, doit [illegible] l'enseignement primaire [illegible] provignant [illegible] liberté selon la [illegible] des races. Cet [illegible] qui devrait bien re- [illegible] qu'on appelle [illegible] pour lui-même, [illegible] ne considérerait [illegible] que lui, que par une [illegible] un préjugé de classe, une [illegible] vanité. Ce sont Jules Lemaître, [illegible] Max Leclerc et autres qui ont rai- [illegible] Il faut donner au peuple ou plutôt laisser le peuple se faire, l'aider à se faire un ensei- gnement multiple, riche, fécond, divers comme le peuple même et qui soit l'épanouissement de la vigueur du peuple, de ses besoins, de ses instincts, de ses coutumes traditionnelles, de ses travaux et de ses profonds et lointains désirs, plus profonds et plus lointains que les vues qu'on prétendrait y substituer. Et qu'on [illegible] vienne pas dire après cela que nous le [illegible]ouronnons, cet enseignement, que nous

lui ôtons la perspective et l'idéal ; car bien au contraire selon nous, le point d'attache de l'enseignement populaire ainsi grandi, il n'est pas dans un enseignement secondaire étriqué, mais dans l'enseignement supérieur, qui doit venir au-devant de lui de toutes ses forces et de toute sa bonne volonté, par ses conseils continuels, des conférences, des instituts, tout ce qu'on appelle l'extension universitaire, extension indéfinie, par ses Universités, régionales elles aussi, par ses quatre Facultés dont il n'est aucune qui ne puisse apporter au peuple lumière et force, enseignements hygiéniques, prophylactiques, moraux, révélations scientifiques dans l'ordre de la culture, de l'élevage, de l'industrie et aussi de la conduite, notions sociales, économiques, juridiques, diffusion des vérités d'ordre esthétique, littéraire, historique, manifestation du sentiment du beau et de la noblesse de tous les parlers naturels et purs, complexes et cultivés, clartés de l'art, de la science et de l'âme.

Et, certes on peut affirmer que les choses étant ainsi ordonnées, ni l'inviolable et utile originalité du peuple ne serait détruite, ni d'autre part aucun enfant du peuple ne serait maintenu dans sa condition originelle, qui

montrerait par d'exceptionnels mérites son aptitude à passer dans une sphère d'action plus large et cette fois, si on le veut, plus haute : car celui-là ne s'élève pas qui change d'habit, mais dont l'esprit devient plus propre à plus de rayonnement, la vertu à part, qui vaut le plus et qui est de toutes les classes.

J'avoue que suivant cette idée, il faudrait s'arracher à la fascination d'avoir des chiffres excessifs d'élèves dans les établissements d'enseignement secondaire ; mais quel mal y aurait-il à ce que le grand nombre se retrouvât autour d'autres chaires, ailleurs que derrière les tristes murs des Lycées ?

Et si le mot de « primaire » offusque dans ce nom d'enseignement primaire supérieur, qu'on le remplace : il ne sera pas difficile d'en trouver quelque autre, enseignement régional, enseignement technique, enfin quelque chose de pareil ; car je ne tiens pas superstitieusement aux mots. Encore le plus sage serait-il peut-être de laisser vivre un nom qui s'est manifesté spontanément et qui me paraît, à moi, assez beau.

V

MULTIPLICITÉ DES INITIATIVES

Que dans l'intérêt de l'instruction générale et du progrès des méthodes, la plus large place soit laissée à toutes les initiatives, tant à l'intérieur qu'en dehors de l'enseignement de l'État, sous le bénéfice des lois et règlements publics.

Ceci n'est en somme que le corollaire de ce qui précède.

Je ne demande là rien autre chose que ce que demandait Kant dans son *Traité de pédagogie*. Il était loin de faire fonds exclusivement sur les gouvernements, représentés à son époque par les princes, pour favoriser de la manière la plus efficace et la plus utile les progrès et la diffusion de l'instruction publique. Il disait : « Les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins..... De qui doit-on attendre l'amélioration de l'état du monde? Des princes ou des sujets?..... Que si cette amélioration doit venir des princes, que l'on commence donc par rendre leur éducation meilleure.....

On ne peut attendre le bien d'en haut qu'autant que l'éducation y sera la meilleure. Il faut donc compter ici plutôt sur les efforts des particuliers que sur le concours des princes, comme l'ont pensé Basedow et d'autres ; car l'expérience nous enseigne que ces derniers ont moins en vue dans l'éducation le bien du monde que celui de leur État et n'y voient qu'un moyen d'arriver à leurs fins. S'ils donnent de l'argent pour cet objet, ils se réservent le droit de tracer le plan qui leur convient.....

« C'est pourquoi la direction des écoles ne devrait dépendre que du jugement des connaisseurs les plus éclairés. Toute culture commence par les particuliers et part de là pour s'étendre.....

« On se figure ordinairement qu'il n'est pas nécessaire de faire des expériences en matière d'éducation et que l'on peut juger par la raison seule si une chose sera bonne ou non. Mais on se trompe beaucoup en cela et l'expérience enseigne que nos tentatives ont souvent amené des effets tout opposés à ceux que l'on attendait. » (Kant, *Traité de pédagogie*, trad. de Jules Barni, éd. Raymond Thamin, pp.49-54.)

Sans doute nous n'avons pas les mêmes

raisons de nous défier de l'État français qu'avait Kant de tenir en suspicion les princes allemands ; toutefois oserai-je dire que quelques-uns de nos princes n'ont qu'à gagner en écoutant avec déférence la leçon que fait le philosophe aux princes de son temps ? Et quand il affirme, comme une vérité de tous les temps, qu'il faut respecter les initiatives et que le bien avance toujours par des efforts particuliers qui doivent être sacrés pour l'action administrative des gouvernements, il promulgue un axiome politique, pédagogique et moral auquel il est obligatoire pour tout homme qui pense de donner son assentiment. C'est donc ce que je fais.

Si quelqu'un veut bien prendre la peine de confronter toutes les questions du questionnaire de la Commission de l'Enseignement avec les cinq formules de vœux qu'on a sous les yeux, il verra qu'il n'y a pas une de ces questions qui ne reçoive de ces formules une solution implicite ou explicite.

Le sens de la doctrine qui se dégage de ces

vœux n'est pas, je le sais, pour plaire à tous, ni pour emporter l'adhésion de ceux qui, avec une confiance peut-être exagérée en eux-mêmes, veulent forcer le monde à entrer, bon gré mal gré, dans les catégories que lui trace d'avance strictement leur cerveau. Mais pour m'assurer qu'une semblable doctrine ne peut manquer de prévaloir dans les conseils du Parlement et de l'État, j'ai une raison convaincante : elle est libérale.

Mai 1899.

LES CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES DE PROFESSEURS

SOMMAIRE. — Vœu sur les conférences pédagogiques de tous les maîtres. — Enseignement anti-alcoolique. — Enseignement moral. — Associations d'anciens élèves. — Extension universitaire. — Enseignement technique. — Enseignement primaire supérieur. — Enseignement moderne. — Enseignement classique. — Une circulaire ministérielle oubliée. — Transformation du type de l'ancienne classe. — Dangers de l'état de choses actuel. — Accord nécessaire des volontés. — Les maîtres répétiteurs. — Limites des forces de l'élève. — Modicité du travail de l'élève au temps jadis. — Énorme horaire actuel. — Vices d'organisation. — Du temps à laisser libre. — Sentiment des progrès à faire. — Un diplôme d'études pédagogiques demandé et créé. — La pédagogie science française. — Un conseil d'Épictète.

Vœu proposé au Conseil académique de Grenoble dans sa session de novembre 1901 et adopté à l'unanimité.

Exposé des motifs :

MESSIEURS,

Le vœu que j'ai l'honneur de proposer à votre sanction est très simple. Vous n'ignorez

pas que d'une année à l'autre, selon les méthodes diverses suivies par leurs professeurs, les élèves de nos lycées et collèges peuvent se trouver chargés d'un travail parfois excessif pour leur âge ou être au contraire très allégés. Le premier cas, plus encore que le second, est regrettable et je ne puis vous y rendre attentifs sans exciter en même temps votre bienveillant souci. Dans l'état actuel des choses, aucun professeur n'est responsable de ce grave inconvénient, puisqu'il ignore quelle est la méthode de ses collègues et le nombre d'heures de travail exigé de ce fait par chacun de ses collaborateurs. Dès que vous aurez pu l'autorité académique de provoquer régulièrement l'échange de vues et l'accord des maîtres de l'enseignement secondaire touchant le travail de leurs élèves communs, vous serez compris de ces maîtres et ils entreront dans la voie que vous leur aurez indiquée avec toute leur compétence et tout leur cœur. On ne saurait douter que ces conférences des professeurs au sujet des méthodes ne soient de nature à entretenir en eux ce que j'appellerai la vie pédagogique et à leur suggérer par la voie d'un commerce mutuel de [illegible]nsées sur la perfection de leur art.

Ouvertes, comme il est juste, aux maîtres répétiteurs, dont il importe que l'effort ne soit ni empirique ni isolé, ces conférences les initieront aux difficultés de l'éducation et les associeront déjà dans une sage mesure aux intentions et à l'œuvre du corps enseignant. Tout cela réglé et coordonné par les administrateurs de chaque maison, devra tourner au profit des enfants, qui est tout ce que nous avons en vue.

Par ces motifs, je vous propose de prendre la délibération suivante :

Le Conseil académique de Grenoble émet le vœu

Que les professeurs de chaque classe des lycées et collèges, se réunissant à époques fixes, sous la présidence du proviseur, du principal, du censeur des études ou de l'un des professeurs, et associant à leur délibération les maîtres répétiteurs intéressés, déterminent la somme de travail qu'il convient de demander à leurs élèves et se concertent sur les moyens d'approcher de la limite qu'ils auront fixée et de ne pas la dépasser.

Extrait du rapport général sur la situation de l'enseignement secondaire, présenté au même Conseil, dans sa session de juin 1901, et discussion du vœu ci-dessus.

..... L'éducation physique n'est pas négligée ; elle ne semble pas cependant être en égal honneur partout. Il y a tel de nos établissements où les exercices gymnastiques ne peuvent se développer, à cause d'une insuffisante installation matérielle ou de la pénurie des agrès. Il arrive que là même les jeux athlétiques sont pratiqués avec entrain ; dans ce cas, il n'y a que demi-mal. Pourtant MM. les Inspecteurs d'académie ont grandement raison de signaler l'imperfection de l'enseignement gymnastique où ils la remarquent et d'y donner toute leur attention. La gymnastique est la préparation rationnelle du jeu qui emploie la souplesse, la force, l'agilité, l'adresse, la bonne volonté, le sang-froid, la confiance, l'ardeur que la gymnastique a déjà suscités et comme mis en réserve. Ces choses ne paraissent petites et l'opinion que nous en avons ne paraît trop grande qu'à ceux qui ont de petites vues. La gymnastique et les jeux athlétiques (je serais bien tenté d'em-

ployer le vieux mot français : les desports) se complètent mutuellement. Après l'heureux engouement qui a naturalisé de nouveau les jeux et les exercices physiques sur notre sol d'où ils avaient été déplantés, il y avait à craindre que par réaction on s'en détournât trop : une ferme volonté les maintiendra dans leurs droits.

L'enseignement anti-alcoolique a été donné sur quelques points avec quelque intensité ; il est indispensable qu'on lui trouve du temps, des moyens d'action et que les efforts deviennent généraux. Il ne faut que recourir à son expérience de promeneur ou de touriste ou à ce qu'on sait dès qu'on a quelques rapports avec des habitants de ce pays, pour être convaincu qu'il s'agit de combattre et de vaincre un fléau abominable, une contagion, une peste, et particulièrement redoutable aux générations grandissantes et futures dont nous avons le souci. Un peuple qui boirait manquerait à sa destinée, il manquerait à la liberté et sans nul doute la liberté lui manquerait à son tour.

Tous nos maîtres font beaucoup pour l'enseignement moral ; ils donnent l'exemple qui est le plus efficace moyen de persuasion par

insinuation et sans lequel tous autres risquent d'être caducs. Il en est peut-être à qui une sorte de pudeur délicate ferme les lèvres. Qu'ils se fassent violence. Nul ne sait le retentissement profond d'une parole adressée sincèrement à de grands jeunes gens chez qui la réflexion se fait jour ; elle sera peut-être décisive sur l'heure, peut-être plus tard, à un moment de la vie d'où dépendra la suite. Il ne faut pas que nos enfants se plaignent de n'avoir pas été avertis. C'est beaucoup que le personnel enseignant soit intéressé de plus près qu'autrefois à toute la conduite des élèves. Les conseils de discipline, cette année encore, ont montré partout qu'ils étaient une excellente institution et ils ont eu surtout à se féliciter de n'avoir eu rien de très grave à réprimer ; ainsi les méthodes moins strictes que nous avons adoptées après les travaux de Marion ont prouvé leur valeur. Mais la discipline, comme l'expliquait si solidement Kant dans son *Traité de pédagogie,* n'est guère que négative. Il est bon que les professeurs forment ensemble un conseil de discipline et il est meilleur que chacun particulièrement soit un conseil de moralité.

Quelques sociétés d'anciens élèves de lycées

et de collèges nous sont venues en aide, soit pour travailler avec nous à la prospérité des maisons auxquelles elles se rattachent, soit pour y encourager et y récompenser l'application et le travail : nous leur en faisons ici nos remerciements, en les priant de nous continuer leur concours si utile. Précisément parce que leur action s'exerce du dehors avec un caractère tout libre et désintéressé, elles peuvent beaucoup pour promouvoir le bien parmi nos élèves.

Inversement les professeurs ne répugnent pas à sortir de leur classe, de leur milieu ordinaire et à communiquer à un milieu élargi le meilleur de leur savoir. D'intéressants efforts « d'extension » ont été faits dans notre Académie par un personnel enseignant d'hommes et de femmes. Il convient d'autant plus de les signaler que c'est une matière où l'initiative et les circonstances peuvent beaucoup.

Un fait qui paraît général et qui se présente vraiment comme un symptôme de notre temps, c'est l'organisation de l'enseignement technique. Il naît ou se développe à la fois dans toutes les parties de notre Académie. Il revêt au besoin une forme tout à fait déterminée ; par exemple il se fait, là où il le faut, ensei-

gnement agricole avec étude directe sur les champs d'expériences. Ce phénomène ne peut être envisagé qu'avec une grande satisfaction et cette tendance veut être plus que respectée, soigneusement favorisée. Elle accuse un besoin de notre peuple laborieux, elle contribuera à préserver ou à accroître partout les sources de son bien-être, elle gardera à chaque pays les traits originaux et essentiels dont la nature a composé la physionomie si diverse et pour ainsi dire si parlante de la France, physionomie dont notre région, avec ses altitudes et ses paysages changeants et par suite avec ses aptitudes et ses industries multiples, est une image presque complète dans son raccourci.

C'est la même tendance que je crois démêler dans les progrès de l'enseignement primaire supérieur, si capable, dès qu'on a égard à sa spontanéité, d'ajouter à un ensemble de connaissances communes des organes variés et précisément adaptés à chaque milieu ; c'est encore cette tendance qu'il faut reconnaître sans doute dans la réviviscence incoercible de l'ancien enseignement spécial, cette institution de Duruy dont on peut trouver le prodrome dans les Écoles centrales de la Convention.

Déjà l'enseignement moderne est obligé, presque partout, de se dénaturer plus ou moins pour se rapprocher du type spécial et technique ; pris entre ses concurrents plus techniques et l'ancien enseignement classique, il est dans nos quatre départements (sauf une seule ville) comprimé et en souffrance.

Je ne pense pas qu'il convienne de s'en alarmer tristement, et je me persuade même qu'après quelques expériences et quelques opérations un peu énervantes, il finira sous un nom ou sous un autre par se faire sa place et par la garder. Il occupera la région intermédiaire qui s'étend entre l'enseignement technique, tourné vers les applications de la science à la nature, et l'enseignement plutôt psychologique que la tradition nous a légué. Son malaise actuel ne vient-il pas de ce que, placé entre ces deux formes d'enseignement, quelques-uns ont cru qu'il pouvait remplacer l'une et l'autre et, préoccupés d'une pensée d'unification excessive, ont imaginé sincèrement qu'il pouvait suffire à tout et lui ont assigné des destinées qu'il ne pouvait remplir. Mais le progrès se fait par de sages différenciations qui servent l'unité, loin de la rompre. Il tendra donc à se confondre avec l'ensei-

gnement scientifique plus théorique tel qu'il existait jadis, dont je n'ai jamais compris pour ma part qu'on restreignît le domaine légitime et qui va le reconquérir prochainement. En donnant la main à ses deux voisins, en empruntant et en rendant à l'un et à l'autre dans une juste mesure (car aucun type d'enseignement ne doit être clos à l'esprit des autres et il ne s'agit dans sa dénomination que d'une caractéristique dominante), il ne sera ni l'un ni l'autre, il sera lui-même et la carrière qui lui sera ouverte s'aplanira certainement. Entre ces limites, sa part sera belle et grande et pourra satisfaire ses meilleurs amis. Si, dans cette fixation de son sort, il devait perdre son nom actuel, ce qui d'ailleurs n'importe pas trop, il faudrait qu'il s'en consolât. Sa matière n'est pas toute moderne : les lois de la pesanteur ou de l'égalité des triangles ont précédé d'assez longtemps la naissance des dialectes helléniques et de la langue latine ; ce qui est relativement nouveau, c'est le développement de la science théorique et l'action qu'elle exerce sur la vie. Cependant la science mathématique et physique ne fera jamais toute la vie ni même toute la science de l'homme et il ne faut que lui marquer sa

province et en ménager les communications avec les autres. L'enseignement classique, qui fonde ses prétentions sur des titres authentiques d'établissement et de possession, ne subira pas moins la loi qui veut que chaque enseignement, distinct par son objet, vive sans doute, mais ne vive qu'en laissant aux autres leur place au soleil ; et après avoir occupé tout le champ et tenté de le garder, il ne se sauvera, comme il le doit, qu'en devenant, lui aussi, une branche spéciale de l'enseignement complet que la nation travaille à se donner.

Si vous transportez au programme d'une classe cette idée de l'indépendance relative, de la proportion et en même temps du concert où tous les enseignements doivent tendre, vous êtes ramenés aux termes du vœu que vous avez formulé dans votre session de novembre 1900. C'est la même vérité, le souci de la même convenance qui y reparaît.

Selon votre remarquable tradition de consacrer chaque année une part de votre temps à un problème de pédagogie de votre choix, vous avez désiré qu'en relation avec ce vœu, votre rapporteur général vous entretînt à la présente session de « l'organisation méthodique du travail des élèves dans les lycées et

collèges par l'entente de tous les professeurs et de tous les maîtres, et des moyens pratiques à employer en vue d'atteindre ce résultat ».

Il s'est trouvé, comme M. le Proviseur du lycée de Grenoble nous l'a rappelé ou peut-être même nous l'a fait savoir avec un parfait à-propos, que notre vœu concordait d'une façon frappante avec les instructions d'une circulaire ministérielle du 19 juillet 1898 où on lit : « Pour les questions qui regardent plus particulièrement telle ou telle division (élémentaire, de grammaire ou supérieure), telle ou telle classe ou pour celles qui concernent les diverses matières d'enseignement (grammaire, langues vivantes, mathématiques, etc.), les professeurs spécialement intéressés doivent se concerter pour assurer, par leur entente, la juste répartition du travail, la continuité des méthodes, etc. Il est également désirable qu'à certaines époques de l'année, tous les professeurs d'une même classe se réunissent pour s'entretenir de l'état de la classe, du travail et des progrès des élèves. Il est loisible aux professeurs de provoquer la convocation de l'assemblée ainsi que ces diverses réunions. »

Il ne semble pas, d'après les rapports de MM. les Inspecteurs d'académie, que nulle part les professeurs aient songé par eux-mêmes à faire usage du droit qui leur est reconnu, à répondre à l'appel qui leur est fait, à remplir le devoir qui leur est tracé par la circulaire que je viens de citer.

Heureusement l'initiative administrative est intervenue par places, et dans quelques collèges on s'est entendu pour le choix des livres et même d'une classe à l'autre, de manière à ce que le fonds de bibliothèque des élèves ne soit pas perpétuellement changé (Valence) et on a régularisé le travail des élèves (Valence, Montélimar, Romans, Privas). Le personnel féminin de l'un des départements de notre province (Tournon) semble être celui qui a marché de meilleure grâce dans cette voie et avoir voulu donner l'exemple : nous l'en félicitons respectueusement. Mais partout MM. les Inspecteurs d'académie tombent d'accord qu'il y a dans ce sens beaucoup à faire.

La nécessité d'une telle entente est pourtant évidente si on y réfléchit. Autrefois, quand il n'y avait guère qu'un professeur de chaque classe ou que les enseignements dits accessoires tenaient trop peu de place dans l'opi-

nion, il en allait tout autrement : le professeur qui assumait en fait toute la direction des études savait ce qu'il pouvait demander à ses élèves et réglait leur travail en conséquence. A présent, il est notoire que ces enseignements dits accessoires ont tous pris l'importance à laquelle ils ont droit, que par exemple ni les sciences, ni la géographie, ni les langues vivantes ne souffrent plus d'être négligées (et c'est justice), qu'ainsi l'ancienne classe une et simple a tendu à se rapprocher du type d'une juxtaposition de cours, tous autorisés et enclins à prétendre beaucoup sur le temps et le labeur des élèves, ce qui est excellent et pourtant n'est exempt ni de difficultés ni de périls. Car le zèle même des maîtres, si soucieux qu'ils puissent être de ne pas outrepasser les forces de leurs élèves, risque à chaque instant de les entraîner, dans cette sorte de concurrence qui est établie entre les divers enseignements de la classe. Au surplus, si chaque maître ignore en droit et en fait les exigences de chacun de ses collègues, exigences qui sont, nous le savons, très variables d'un homme à l'autre, le plus sûr pour chacun est de commencer par se faire toute la part qu'il croit utile pour porter les résultats

de son enseignement à leur plus haut point. C'est une illusion extrêmement honorable que de considérer comme ayant un intérêt hors de pair les matières dont on s'occupe, et c'est même là un des ressorts psychologiques les plus efficaces du bon enseignement. Mais cette généreuse intention du maître est subordonnée, quant aux effets qu'elle peut produire, à deux autres lois naturelles qui sont que les enseignements doivent concourir et que la capacité de l'élève a des limites strictes au delà desquelles tout le surplus de ce qu'on tente est nuisible.

Ces lois naturelles, personne ne veut ni ne peut les contester. Précisément parce que les divers enseignements doivent conserver leur caractère propre et leur autonomie respective et qu'ils doivent tous ensemble tenir compte de la faculté de l'élève, la quantité et pour ainsi dire le rythme progressif selon lequel ils sont dispensés doivent, d'une spécialité à l'autre, se soutenir dans un rapport tel qu'une certaine unité coordonne et règle ce mouvement multiple. Or que cette concordance harmonieuse et sagement modérée puisse résulter du seul hasard, c'est un miracle qu'on ne peut pas espérer; et attendre qu'elle résulte

entièrement ou même à beaucoup près du texte seul du programme, c'est vouloir que des desseins bien conçus ne dépendent pas du concours mutuel de ceux qui les exécutent. Il reste que les divers enseignements ne doivent pas s'isoler chacun pour son compte derrière des cloisons étanches, qu'ils ne peuvent s'ignorer légitimement les uns les autres, qu'il faut un accord raisonné des volontés et que chaque volonté, d'autant plus maîtresse de soi qu'elle a conscience de l'interdépendance de toutes, ait égard aux exigences de l'œuvre totale.

Là où cet accord n'existe pas, c'est beaucoup qu'une autorité déclarée ou adroite mette la coordination nécessaire et sauvegarde tout au moins l'élève contre la somme excessive des charges qui pourraient se trouver imposées à ses jeunes forces. Il y a tel collège de notre académie où les parts du temps de l'élève ont été assignées à chaque professeur dans une proportion mathématique ; ailleurs, une intervention amicale et discrète réussit à mettre bien des choses au point.

Ces moyens sont bons et délicats et nous aimons à rendre hommage à ceux qui en ont trouvé l'idée et le secret dans leur intelligence

et dans leur cœur. Ils leur font honneur, mais ils ne peuvent apparaître aux amis de l'éducation et surtout aux professeurs que comme un recours toujours possible ou décisif en cas de besoin, comme un succédané faute de mieux ; car ils ne font que suppléer du dehors à la collaboration intime et féconde qui devrait naître de l'échange de vues et de l'entente concertée que désire la circulaire ministérielle. C'est dans le même esprit qui a dicté cette circulaire, dans le même esprit auquel je fais appel présentement que, votant votre délibération du mois de novembre, vous donniez votre assentiment à un exposé de motifs où on lisait : « On ne saurait douter que ces conférences de professeurs ne soient de nature à entretenir en eux... la vie pédagogique et à leur suggérer par la voie d'un commerce mutuel de belles pensées sur la perfection de leur art. »

Par cette même délibération, vous émettiez le souhait que les maîtres d'études fussent associés à ces conférences avec voix consultative. Rien de plus juste. Tout le monde désire que la situation des maîtres répétiteurs soit relevée autant que possible, aussi bien dans l'intérêt des élèves que dans le leur pro-

pre, et c'est une sorte d'axiome que leur situation sera relevée dans la mesure où on les associera à l'enseignement. L'occasion qui s'en offre ici est d'autant plus naturelle que les maîtres répétiteurs se destinent pour la plupart à l'enseignement, qu'ils ne sauraient mieux s'initier aux problèmes de l'enseignement qu'auprès des professeurs et que des hommes qu'on appelle maîtres d'études sont à leur place là où les études sont justement l'objet dont il est question. J'ai entre les mains un certain nombre de rapports qui viennent d'eux et je puis certifier que, tant par l'attention qu'ils donnent à tous leurs élèves et à chacun d'eux que par les remarques et les observations d'ordre pédagogique que l'expérience leur suggère, ces jeunes hommes se montrent dignes de la satisfaction qu'ils auraient et dont ils goûteraient le prix, s'il leur était donné de siéger auprès de leurs aînés, devenus maîtres dans l'enseignement.

C'est qu'ils voient les difficultés de près et qu'ils les touchent pour ainsi dire du doigt. S'il est bon que les professeurs restent maîtres de tracer le plan des travaux qu'ils dirigent, il ne serait pas mauvais, même pour eux, d'être renseignés par ceux qui en suivent de

près l'exécution ; les maîtres répétiteurs, instruits par leur perpétuel contact avec l'élève, sauraient les avertir de la juste mesure où l'effort soutient et entraîne un jeune courage sans l'excéder ni le briser. Après un examen suffisamment prolongé et répété de ce problème de dynamique psychique, on trouverait peut-être qu'on compte trop sur la force de résistance ou d'assimilation de l'enfant et que son instruction languit souvent parce qu'on la veut trop intensive. Déjà Rousseau exigeait impérieusement qu'on perdît du temps ; mais entre pédagogues, on s'entend : nous savons bien que, par ce paradoxe, il nous signifiait que c'était, comme nous le voulons tous, le moyen de bien employer le temps et d'en gagner.

Nos pères, qui à quelques égards étaient durs, ne demandaient pas à l'enfant autant de labeur que nous. Si, pour parler de Grenoble même, vous vous donnez le plaisir de jeter les yeux sur le travail que notre savant archiviste, M. Prudhomme, a consacré à l'enseignement secondaire dans cette ville avant l'époque classique, vous verrez que les enfants, vers le milieu du XVIe siècle, n'avaient guère que huit ou neuf heures de classe et d'étude

par jour (pp. 32-35) ; et si on consulte les histoires de l'enseignement et de préférence les monographies de collèges dont quelques-unes ont paru depuis une quinzaine d'années, il semble qu'au moment de la réforme générale d'Henri IV, quand le souffle des humanités eut chassé les restes des pratiques du moyen âge, le nombre d'heures de travail demandées à l'élève ait été réduit d'abord à six environ.

Si j'ouvre un horaire actuel, je vois : étude de 5 h. 1/2 à 7 h. 1/2, classe de 8 h. à 10 h., étude de 10 h. 1/4 à 11 h. 3/4, étude de 1 h. à 2 h., classe de 2 h. à 4 h., étude de 5 h. à 7 h. 1/2, ce qui fait tout juste onze heures de travail. Il y a beau temps que nos élèves ont dépassé les huit heures que des hommes considèrent comme une période de labeur assez longue pour eux, et chacun sait que le travail intellectuel est infiniment plus épuisant, à temps égal, que le travail manuel. Quel est celui de nous, hommes faits que nous sommes, qui s'engagerait à travailler régulièrement onze heures par jour ? Et nous arrêtons des horaires pour contraindre nos enfants à le faire ! Tout de bon, si nous ne savions pas que nos élèves s'en tirent par une dissipation

hygiénique, nous devrions quitter cette séance pour courir leur ouvrir les portes de leurs études. Mais est-il sage que la dissipation soit, dans un système d'éducation, la pièce essentielle qui sauve tout le reste ? Et si nous avons de bons enfants qui ne se donnent point de distractions, la chose est pire. Je veux qu'une heure de gymnastique s'intercale de temps à autre et que les jours de congé abaissent de beaucoup la moyenne, il demeure un grand nombre de jours, le plus grand nombre, et des séries de jours où tout au moins l'élève est astreint à une assiduité sédentaire de dix à onze heures et c'est trop, c'est beaucoup trop. En bonne justice, le premier soin de nos conseils d'enseignement devrait être de consulter un hygiéniste, de le prier de comparaître et de lui dire: « Combien d'heures de travail au maximum pouvons-nous demander à des enfants de tel ou tel âge? » Et quand il nous aurait donné un chiffre, ce chiffre discuté, il faudrait nous en accommoder et nous en arranger entre nous ; la part faite à l'hygiène de la bonne santé, nous ne devrions disposer que du reste. Ce serait la raison, et la raison veut être obéie.

De cet état de choses, nous n'avons pas

toute la responsabilité. Dans les temps dont je viens de parler, on n'enseignait que le latin et par hasard le grec. Depuis lors, une multitude de connaissances, qui se sont faites indispensables, sont venues gonfler le programme et ont empiété une à une sur le temps primitivement libre ; et dès avant cette croissance envahissante du programme, n'y avait-il pas une cause de la multiplication des heures d'études dans ce régime de l'internat qui étendait de plus en plus ses conquêtes et dont j'aime mieux ne pas parler, parce que j'en parlerais peut-être sans tendresse. Les élèves sont là vingt-quatre heures par jour et il faut bien les occuper, tout au moins les tenir. Qu'en faire, si on ne leur donne des devoirs ? C'est la méthode qui semble la meilleure et la plus courte, encore qu'une critique réfléchie s'aperçoive qu'elle ne peut être avouée. Mais si notre pédagogie souffre de ces maux dont la responsabilité, quand on la cherche, remonte si loin et ressortit à tant de causes qu'elle s'évanouit et qu'on ne sait plus où la trouver, n'est-ce pas une raison pour que notre sollicitude s'ingénie à tous les tempéraments possibles, en attendant que, forte de son expérience et de ses lumières, elle découvre et elle

applique des remèdes? Pour moi, si le vœu que je vous ai proposé et que vous avez adopté devait avoir pour effet de faire bourrer heure par heure la journée de travail des enfants, je l'arracherais, ce vœu, des pages où il est écrit et de ces mains qui l'ont préparé et signé, je le déchirerais en mille pièces.

Mais, grâce à Dieu ! tel n'en est pas l'esprit et ce n'est pas ce que vous avez voulu, quand vous avez exprimé le souhait que les conseils de professeurs « déterminent la somme de travail qu'il convient de demander à leurs élèves et se concertent sur les moyens d'approcher de la limite qu'ils auront fixée et de ne pas la dépasser ». Si j'avais l'honneur, qui aurait pu m'échoir, de siéger dans l'un de ces conseils, je ferais tout pour apprendre à quelles limites je devrais tendre à ramener cette somme. Et s'il est vrai que les tout petits veulent être pour ainsi dire conduits constamment par la main, il est vrai aussi qu'à mesure que l'élève avance en âge, une plus grande latitude doit lui être laissée pour l'organisation de son travail. Où apprendra-t-il à se diriger lui-même, s'il est tenu en lisière jusqu'à la fin de son adolescence? MM. les Inspecteurs d'académie, avec leur sagacité et

[illegible] justement. Il [illegible] à l'unité [illegible] en [illegible] les [illegible]

[illegible] toujours le même, [illegible] des choses en prenant [illegible] le [illegible] c'est [illegible] nos professeurs [illegible] il est [illegible] et à leurs [illegible] l'intérieur. [illegible] pour les louer [illegible] le respect pour [illegible] et ils [illegible] de vivre dans [illegible] Mais ces hommes ont aussi [illegible] le sens de la vérité et du progrès pour s'imaginer que les choses soient au point qu'il n'y ait rien à faire et que la

méthodologie de leur art ait aujourd'hui épuisé tout son effort utile ou même puisse l'épuiser jamais. Il s'en faut de beaucoup : elle a l'avenir devant elle. Ne se trouvera-t-il pas quelque Université qui, en ayant les moyens, institue près d'elle un diplôme d'études pédagogiques et donne ainsi le branle à un mouvement dont les premiers symptômes et même les commencements sont partout[1] ?

En attendant, les réunions de professeurs et de maîtres que nous avons souhaitées seraient des conseils de perfectionnement continuel. En fait de moyens pratiques d'organiser rationnellement le travail des élèves, je n'en vois pas d'autres et je déclare même qu'il me répugnerait extrêmement d'en indiquer d'autres qui eussent le caractère d'une détermination stricte. L'éducation est une vie, elle n'est pas un formulaire ; elle est esprit et non mécanisme. C'est justement pour éviter le mécanisme que la délibération des méthodes est essentielle. En modifiant seulement un

[1] Presque immédiatement après la publication de ce rapport, l'Université de Lyon, où M. Chabot est professeur de science de l'éducation, instituait le diplôme que je demande ici et je ne laisse pas de savoir que mon appel a pu contribuer à cette initiative.

mot à une profonde pensée de Rousseau *(Contrat Social*, I, VIII), on pourrait dire avec lui : Tout mécanisme « est esclavage et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté. » Il faut que les maîtres, dans les réunions où nous les convions, sachent découvrir et se prescrire eux-mêmes librement les lois de leur activité. L'administration peut beaucoup pour les engager dans cette voie, par exemple en les appelant à dates fixes, une fois peut-être par trimestre, à ces réunions et à ces délibérations confraternelles et il semble bien que cette initiative convienne à sa fonction. Par ce moyen, il faut que cette science pédagogique qui, je crois bien, ne compte nulle part un ensemble d'aussi grands noms qu'en France, ne soit plus seulement le patrimoine idéal du personnel enseignant, mais devienne sa chose et son affaire. Rien ne vaut que ce qu'on suscite par son propre effort. Où trouver un groupe de conseillers égal à celui où on voit Rabelais, Montaigne, les solitaires, Bossuet, Fénelon, Rollin, Rousseau, Lakanal, Dupanloup, Duruy, Marion, pour ne citer que les principaux et les morts, à quoi on joindrait avec justice les trésors enfermés dans des documents officiels que je pourrais citer. La

pédagogie de l'enseignement secondaire des Allemands et dont ils sont légitimement fiers, qu'ils le sachent ou non, qu'ils le disent ou non, est déduite des principes de Rollin et souvent calquée sur ses exquis préceptes; mais ils l'ont faite leur par cet incessant labeur à la fois individuel et collectif où nous ne sommes pas moins aptes qu'eux à exceller. C'est ce même Rollin qui voyait dans les usages irréfléchis l'écueil perpétuel de notre art.

Nous savons d'ailleurs parfaitement qu'aucune science, si réfléchie qu'elle soit, ne peut suppléer à la nature et remplacer le cœur. Ne disions-nous pas tout à l'heure que le mécanisme n'avait pas notre confiance, que c'était lui qu'il fallait détruire ou du moins réduire à son rôle subordonné pour rendre l'esprit libre? Mais nous pensons qu'il avait déjà vu finement et profondément dans quelle mesure l'aptitude ou pour tout dire d'un mot, la vocation doit s'allier avec la science réelle et active, ce vieux philosophe, cet Épictète, qui disait à quelqu'un : « Tu n'as pas le vêtement qu'il faut à un hiérophante ; tu n'as ni la chevelure ni la bandelette qu'il doit avoir ; tu n'as fait que lui prendre ses paroles et tu cries :

Voici les paroles saintes elles-mêmes ! — Esclave ! C'est d'une autre manière qu'il faut se mettre à enseigner : c'est là une grosse affaire, qui a ses mystères et qui ne peut être entreprise à la légère par le premier venu. Peut-être même ne suffit-il pas d'être vraiment sage pour se charger du soin des jeunes gens ; il faut encore, par Jupiter ! certaines dispositions et certaines aptitudes ; il y faut même un certain extérieur et avant tout que ce soit Dieu qui vous pousse à prendre ce rôle, comme il poussait Socrate à réfuter les erreurs, Diogène à réprimander avec un ton de roi, Zénon à enseigner et à dogmatiser. Il y a des gens qui, dès qu'ils ont reçu ce qui s'enseigne et rien de plus, se hâtent de le rendre. Commence par le digérer, puis ne le rends pas. Digère-le et fais-nous voir ensuite une transformation dans ta partie maîtresse, comme les athlètes nous montrent leurs épaules transformées par l'exercice et le genre de nourriture ; comme ceux qui ont étudié un métier se montrent transformés par ce qu'ils ont appris. Fais de même dans ton genre. » (*Entretiens,* III, XXI.)

Oui, faisons de même dans notre genre. Retournons sans cesse à la palestre pour y

fortifier nos épaules par l'exercice en commun. Transformons-nous en apprenant et réapprenant toujours notre métier. Nous ne prétendons pas autre chose que mettre en valeur le don, si nous l'avons, nous rendre plus maîtres de nous-mêmes, afin d'être plus dignes de l'être des autres et plus capables d'apprendre aux jeunes gens à devenir maîtres d'eux à leur tour. L'organisation méthodique du travail des élèves dépend, par la relation directe de l'effet à la cause, de l'organisation méthodique du travail des maîtres. C'est par nous qu'il faut commencer. Je ne pense pas trahir les sentiments que vous voulez apporter partout, soit dans votre action, soit dans la conduite des jeunes générations, en les résumant dans ces deux mots dont le premier a sa fin dans le second, dont le second a son moyen dans le premier: plus de science! plus de liberté!

LA FORMATION DE L'IDÉAL INTÉRIEUR

..... J'espère vous avoir démontré que, pour être un pédagogue digne de ce nom, il fallait avoir des principes de métaphysique, de biologie et d'hygiène, de psychologie et de morale.

J'insiste sur ce dernier point. En effet, vous êtes forcés d'enseigner à chaque instant la morale à l'enfant, c'est-à-dire la règle de sa vie. Vous lui prescrivez certaines choses au nom d'une autorité qu'il ne discute guère et pour laquelle vous pouvez invoquer votre volonté. Bien souvent vous vous en servez pour défendre. Vous dites par exemple à l'enfant qu'il ne faut pas mentir. Mais vous lui demanderez pourquoi. Un enfant à qui on faisait cette question a répondu : « C'est parce qu'une autre fois, on ne nous croirait plus. » C'est une idée dont l'enfant était touché. C'est la morale de La Fontaine. Est-elle suffi-

sante? Évidemment non. Car s'il ne faut pas mentir, ce n'est pas seulement parce que le mensonge est nuisible et la vérité utile; c'est parce que la vérité est bonne en soi, est une condition du respect de soi-même et un acte de respect pour le Bien absolu.

Or non seulement le code extérieur de la moralité est variable, mais le fond même de la moralité, la règle de la vie, c'est une des questions les plus graves de notre époque. Jadis, la moralité a été presque exclusivement fondée sur la religion; aujourd'hui la religion est absente de beaucoup d'esprits et ce qui était édifié sur elle est en péril ou en discussion. Une forte doctrine moderne nous inculque l'idée de *la lutte pour la vie*. Ne devrons-nous pas armer l'enfant pour la vie? N'est-ce pas le moyen de le rendre heureux? Mais il faut le rendre vertueux, nous crie une autre voix. Il est clair que si chacun veut être heureux par la lutte, le malheur universel en résultera. Vous voyez comme la morale individuelle se prolonge dans la morale sociale.

Je suppose que nous optons en première ligne pour la vertu. Nous voulons que l'enfant soit appelé à se dévouer pour sa famille, pour sa patrie. L'humanité n'aura-t-elle rien

à réclamer ? Si nous ne tentons pas de faire de notre pupille un cosmopolite, comment en ferons-nous tout de même un ami de l'humanité ? Comment justifierons-nous l'amour un peu exclusif de la patrie, âpre et presque égoïste relativement aux autres peuples ? Voilà un grand et admirable problème de morale sociale.

Je reviens à la morale individuelle, celle qui doit régler la vie de votre élève. Que voulez-vous faire de lui ? un être qui travaille ? Le travail est une vertu qui renferme presque toutes les autres et une règle qui par elle-même donne une discipline à presque toutes les énergies du corps et de l'âme. Il y aurait sans doute une éducation de l'oisiveté, qui n'a pas encore tenté de pédagogue et qui serait curieuse à faire : elle aboutirait encore à l'occupation. Mais l'occupation sans effort personnel n'est qu'une dissipation. S'il y a effort, cet effort doit-il avoir pour but unique la satisfaction des penchants égoïstes ? Nous voilà ramenés à la première question de la morale : y a-t-il un bien qui soit supérieur aux satisfactions de l'égoïsme et qui exige même le sacrifice de l'égoïsme ?

Tout le monde, il est vrai, n'est pas saint et

capable de s'oublier absolument pour les autres et on ne sait pas par expérience si ce pourrait être la règle générale d'une société, car il n'y en a pas qui ait subsisté seulement par là. Mais l'humanité est ingénieuse à faire pénétrer la notion supérieure du Bien jusque dans la vie de ceux qui sont obligés de songer à leur profit personnel, et c'est le grand nombre. Longtemps la religion a été la grande dispensatrice d'idéal et l'est encore pour beaucoup d'âmes. Dans l'antiquité on connut la volonté de satisfaire à la volonté des dieux, dans le christianisme à la volonté de Dieu et de faire par là son salut. Même dans les existences et les champs d'action peu ou point pénétrés par la religion, il y a des règles morales supérieures auxquelles on a quelquefois donné le nom de religion, parce qu'elles relient les hommes entre eux : religion de la bienfaisance, religion de l'honneur. Celle-ci ne s'impose-t-elle pas à un commerçant, par exemple, et cependant il a l'air de ne chercher que son profit : honnête, il souffrira plus d'une tache sur son honneur que d'une grosse perte d'argent? Et ne s'impose-t-elle pas à un soldat? En fin de compte, il s'agit de savoir s'il faut donner à votre élève un idéal et lequel.

Je dis aussi qu'un bon pédagogue doit avoir des principes de sociologie et c'est avec la sociologie que la pédagogie a peut-être les rapports les plus directs et les plus sensibles. Plusieurs des plus grands pédagogues sont en même temps des sociologues : Platon, Locke, Rousseau. On forme en effet l'enfant pour la société telle qu'on la conçoit et pour les diverses institutions que la société renferme.

D'abord, la famille. La conception en a grandement changé. Dans l'antiquité, elle prime absolument l'individu. Les ancêtres morts sont presque plus vivants que les membres actuellement vivants de la famille. Ils sont passés dieux. Le père de famille est d'avance comme l'un d'eux et tient de là sa puissance paternelle. Aussi quelle soumission de la part de tous vis-à-vis de lui ! Dans la famille chrétienne, le père tient aussi de Dieu une sorte de délégation supérieure. Déjà, il est vrai, les individus comptent davantage, parce que chaque âme a sa valeur propre devant Dieu. Cependant le chef de famille est revêtu d'une autorité presque religieuse. Le nom est un bien commun dont le souci le regarde en première ligne. C'est là sans doute une des sources du droit d'aînesse. Dans nos sociétés

modernes domine un plus grand esprit d'égalité : l'éducation ne sera pas sans s'en ressentir.

Et la question de la femme ? Celle-ci sera-t-elle l'esclave de l'homme, comme en Orient? ou l'aide de l'homme, comme le veut la Bible? ou la compagne inférieure de l'homme, comme la font les mœurs et le code? ou son égale, comme le demandent certaines doctrines contemporaines ? ou son supérieur, comme il plairait peut-être à des esprits paradoxaux qui trouveraient des précédents dans certains ordres monastiques du moyen âge ? Comment entendez-vous la subordination de la femme à l'homme, à supposer que vous l'admettiez?

Votre élève, désirez-vous qu'il soit un homme obéissant aux lois sociales par crainte ou habitude, ou un être libre qui les accepte par raison, les discute et s'y soumette cependant ? N'estimez-vous pas que vous le voudrez fort différent, selon que vous prétendrez le faire entrer dans une société aristocratique ou plutôt démocratique et ne préparerez-vous pas l'une ou l'autre de ces sociétés par la nature de l'éducation que vous donnerez à la masse des enfants ? Bossuet est un précepteur de roi, Nicole traite de l'éducation d'un prince,

Fénelon est le maître du duc de Bourgogne, Rousseau écrit déjà pour l'homme en général, mais choisit encore son élève dans une condition plus que moyenne, Pestalozzi est l'homme de l'éducation populaire. Si démocratique et égalitaire que vous conceviez votre société, le problème sociologique n'en sera que plus malaisé, car une société vit d'ordre et de hiérarchie. Sur quels principes assurerez-vous la subordination de votre élève, s'il est dans la masse ? et à cet égard qui de nous n'y est pas ? Quel idéal social cherchera-t-il à réaliser, s'il est parmi ceux qu'on appelle dirigeants ? Autant de questions bien complexes et graves, qui touchent et intéressent une doctrine complète d'éducation. C'est une singulière folie de croire qu'on aurait pu aussi bien proclamer les droits de l'homme quand on a proclamé Hugues Capet. Notre société à tendances démocratiques est sortie de la royauté même et de la religion : de la royauté qui au point de vue temporel avait déjà grandement nivelé le pouvoir des individus, de la religion qui du point de vue divin avait établi la valeur également infinie de toutes les âmes. A chaque instant, nous sommes rejetés vers la considération de l'histoire.

Il faut convenir que notre époque, avec les principes de liberté qu'elle a proclamés et l'insuffisance de l'édifice qu'elle a bâti jusqu'à présent sur ces principes, est dans une infériorité notable par rapport aux époques qui l'ont précédée et qui étaient plus profondément imprégnées d'esprit chrétien. La religion chrétienne et, pour ne parler que de la forme qui nous en intéresse le plus et qui a les plus grands titres de noblesse dans l'histoire, particulièrement dans l'histoire de France, la religion catholique, semblable en cela aux grandes doctrines morales de l'antiquité dont je vous rappelais récemment les noms, ne se contentait pas de recevoir, d'accueillir et d'incorporer l'enfant dans la société religieuse, lui ménageant ainsi les bénéfices d'une éducation destinée à l'assimiler intimement à sa famille et à ses semblables ; devenu grand, devenu homme, elle ne l'abandonnait pas, elle était toujours à côté de lui comme un guide, comme un soutien, comme un pilote, comme un juge. Jamais cet isolement où tant d'âmes retombent aujourd'hui dès qu'elles ont franchi l'éducation privée ou publique et où un si grand nombre succombent dans un accablement qui dépasse souvent la force de résistance départie

à l'énergie humaine. Car s'il n'est pas bon que l'homme soit seul, cela peut s'entendre des luttes morales qu'il a à soutenir et où il a d'autant plus de chances d'être défait qu'il est plus isolé.

Dans l'organisation religieuse de la religion catholique, jamais de solitude ; toujours un appui non seulement intérieur, mais extérieur, et il se peut qu'il y ait eu là quelque excès dont nous subissons aujourd'hui la réaction exagérée ; toujours à côté de la volonté individuelle et de la conscience, sous une forme plus ou moins expresse, plus ou moins atténuée, un directeur de conscience. Vous savez quelle grande place occupe dans le tableau des mœurs du XVIIe siècle le directeur de conscience, le médecin des âmes, aussi consulté que de nos jours le médecin du corps, le « cher docteur » si largement épanoui et étalé dans la comédie contemporaine ; et il se pourrait que le premier ait été parfois dangereux aux âmes comme notre médecin l'est aux corps. Mais quand ce directeur de conscience s'appelle par exemple saint François ou Bossuet, quels admirables préceptes, quelle profonde connaissance du cœur de l'homme et de la femme, quel souci perpétuel de la per-

fection et du scrupule, quel bon sens où le génie français se reconnaît, tout en tendant de toute sa force vers un idéal qui lui communique sa noblesse et sa grandeur ! Nous ne sommes pas assez versés dans cette littérature religieuse qui, étant profondément humaine, est de tous les temps et de toutes les âmes ; et nul doute que si nous avions une connaissance plus étendue et plus exacte des chefs-d'œuvre qui sont nés dans notre civilisation même d'une conception saine de la direction de conscience, nous aurions là une mine abondante et précieuse où nous pourrions emprunter aisément les remarques les plus fines, les plus ingénieuses, les plus pénétrantes pour cette éducation de toute la vie à laquelle je vois tant d'importance.

C'est là un art que les anciens n'ont pas ignoré au même point que nous et cette direction des consciences est un phénomène en somme naturel dont la littérature ancienne nous offre déjà l'idée et des exemples dans le *Manuel* et les *Entretiens* d'Épictète, plus nettement dans les fort belles et intéressantes *Lettres de Sénèque à Lucilius* sur lesquelles je pourrais bien un jour ou l'autre arrêter votre attention à ce point de vue d'une péda-

gogie ou pour mieux dire d'une éducation durable et élevée. Mais dans nos temps modernes, je ne vois pas grand'chose qui puisse être comparé aux œuvres en ce genre d'un Bossuet ou d'un Sénèque. Sans doute on trouverait aisément quelques livres ingénieux qui sont comme une esquisse des devoirs de l'homme envers lui-même et envers les autres et de l'éducation que ces devoirs exigent à mesure que l'homme avance en âge ; mais quand j'aurais cité *les Pères et les Enfants* de M. Legouvé, *Nos Fils* de Michelet ou *l'Art d'être grand-père* de V. Hugo, je n'aurais rappelé que des ouvrages estimables, charmants ou inspirés, mais rien qui ressemblât à une doctrine, à un système, à un ensemble de remarques et de procédés capables de diriger et de soutenir l'âme humaine dans la rude évolution que lui donne à parcourir l'époque que nous traversons.

Ici vous seriez peut-être tentés de me demander pourquoi je n'ai point l'air de tenir compte de quelques-uns des livres qui ont le plus agi sur les cœurs depuis cent ans et qui sont précisément des récits d'existence individuelle, des récits de la lutte de l'homme contre les choses pendant une vie, comme *les*

Confessions de J.-J. Rousseau, *René* de Châteaubriand, *Obermann, la Confession d'un enfant du siècle, Grandeur et servitude militaire* d'Alfred de Vigny, *les Confidences* de Lamartine ou ces autobiographies prises au jour le jour comme celle qui a fait dernièrement la vogue du nom d'Amiel dans un certain monde de lettrés et de délicats. C'est que toutes ces œuvres, pour ainsi dire, semblent aller au rebours de l'éducation. Est-ce parce que l'homme, depuis deux siècles, s'étant écarté du soutien religieux où il s'appuyait et se cramponnait au besoin, remis seul en face de la nature, presque toujours il a succombé, il a semblé prendre une sorte de plaisir amer et mélancolique dans cette chute même et bien souvent érigeant sa défaite en triomphe, il a paru mettre le dernier mot de la sagesse dans la désespérance de l'âme et la détente fataliste de la volonté.

Et cependant quel temps a jamais eu plus de besoin que le nôtre de volontés actives, sûres d'elles-mêmes ou du moins de leur idéal, travaillant à réveiller chez les autres comme en elles-mêmes le respect de la vie et la foi dans le bien. Les sociétés cherchent leur voie avec une inquiétude qui se tourne souvent en

fièvre et si on dirait parfois que tout va tomber en dissolution à l'intérieur des frontières et des nations, les relations de peuple à peuple ne sont pas moins menacées dans leurs caractères essentiels et la barbarie internationale paraît prête à provoquer ou à achever la décadence des institutions. C'est dans ces époques de crise qu'il faut surtout s'affermir en soi-même, pour prêter dans l'occasion un point d'appui qui ne soit pas chancelant aux choses qui ont droit de nous être le plus chères, la patrie et tout ce qu'elle représente pour nous de moralité et d'idéal condensés dans ses lois les plus humaines et dans ses institutions les plus justes.

Ne vous étonnez donc pas et permettez que je m'écarte quelquefois en apparence de l'objet immédiat de ce cours, la pédagogie proprement dite, pour m'arrêter sur cette éducation essentielle de l'homme par l'homme, si peu réglée et si imparfaitement conçue aujourd'hui. Soyons bien convaincus que le meilleur moyen d'améliorer les choses autour de nous, le seul peut-être qui ait une valeur absolue, c'est de nous améliorer nous-mêmes et que c'est d'ailleurs par là et par là seulement que nous pouvons nous rendre dignes de faire

intervenir activement notre volonté dans la marche des choses publiques qui intéressent notre patrie : tout ce qui la touche est sacré et il ne faut toucher aux choses sacrées qu'avec des mains qu'on a rendues pures et d'un cœur qu'on s'est efforcé d'élever.

Février 1888.

LA MÉTHODE SOCRATIQUE

Conférence à l'École Normale de Grenoble

MESSIEURS,

L'an dernier, plusieurs des professeurs de notre Université sont venus ici vous apporter le meilleur des résultats de leurs études et de leurs réflexions. Si nous avons voulu que les doyens fussent les premiers d'entre nous à faire des conférences à l'École Normale, c'est que nous avions à cœur de marquer la haute importance que nous attachons à une entreprise nouvelle qui doit rendre plus fréquentes et plus intimes les relations entre vous et l'Université de Grenoble. Mais il me sera bien permis de dire que le point de départ de ces relations a été dans ce cours de Science de l'éducation que nous avons inauguré il y a trois ans, que les élèves de troisième année de l'École Normale ont suivi depuis lors avec assiduité et zèle et qui reste entre vous et nous le lien permanent et solide.

Ce cours aurait à peine osé naître, certes il ne se serait pas développé avec toute l'utilité qu'il a eue, si nous n'avions rencontré ici dès le premier jour un homme, un directeur acquis à toutes les nouveautés dont il pouvait espérer quelque profit pour son École, d'esprit alerte, éveilleur d'esprits, soucieux de tout ce qui pouvait porter la flamme dans les intelligences, inventeur de combinaisons pédagogiques et qui nous faisait l'honneur de nous considérer comme une ressource dont il pouvait tirer un bon parti. Les excellentes traditions qui nous viennent de lui ne péricliteront pas entre les mains de son distingué successeur. Un déplacement qu'il avait des raisons personnelles de souhaiter a récompensé M. Magendie de ses efforts multiples, originaux et qui semblent tous avoir été heureux. En vérité, je n'aurais pu commencer mon entretien avec vous sans reporter vers lui notre pensée.

« La méthode socratique », tel est le point que je lui avais annoncé dès l'an dernier comme l'objet de ma conférence d'aujourd'hui : expression souvent employée, chose peu définie peut-être et mal connue, et dès lors, on ne sait trop si elle est pratiquée. On a tout au moins l'habitude d'entendre sous ce nom

un procédé interrogatif et comme on n'a pas tout à fait oublié un curieux et frappant dialogue de Platon, où Socrate fait découvrir par un esclave sans éducation la proportion du carré construit sur l'hypoténuse d'un triangle avec les carrés construits sur les côtés de l'angle droit, on en a retenu que la méthode de Socrate consiste à faire sortir des esprits la vérité qu'ils renferment d'avance. Ainsi d'une part une sollicitation du maître, d'autre part cette confiance que le vrai est inclus dans les esprits à qui on s'adresse, voilà à peu près le bilan des idées qu'on enveloppe sommairement sous la dénomination de méthode socratique.

C'est beaucoup sans doute et la règle directrice dont on s'empare ainsi est déjà précieuse, si c'est une grande erreur dans la pédagogie courante que de pérorer tout seul, de s'imaginer qu'on verse le savoir dans les esprits comme de la matière dans un vase et si c'est une erreur plus grande et plus funeste de l'éducateur quand il manque de confiance dans les esprits qu'il enseigne. Mais ce serait peu, si on pensait faire résider tout l'art de l'éducation dans ces deux secrets. Il faut provoquer l'élève à parler, il faut espérer que de

lui-même il marchera dans le droit chemin : qui ne sent que ce sont là des aphorismes pédagogiques très rudimentaires, sujets à des réserves et qui, pour avoir d'utiles effets, demandent le secours de préceptes tout autrement fins et avisés ? Aussi se pourrait-il faire que nous n'eussions là que le dessin décharné de la méthode socratique et qu'elle fût beaucoup plus complète, beaucoup plus vivante et excitante, qu'elle allât plus avant et qu'elle fût plus haute.

Où nous en informer plus sûrement qu'auprès des témoignages qui nous sont venus sur la personne de Socrate lui-même ? La méthode même de Socrate ne serait-elle pas la vraie méthode socratique ? Dans le passage du Ménon que je rappelais tout à l'heure, ne serions-nous pas plus expressément en face de la méthode de Platon que de celle de Socrate? Nous savons que Socrate, après avoir étudié de la géométrie et des sciences, au sens strict du mot, ce qu'on en pouvait apprendre de son temps, en faisait peu de cas pour l'homme, comme plus tard Pascal ou encore Rousseau. C'est Platon qui fut tout épris de mathématiques et qui y vit le type de science sur lequel il fallait d'abord se for-

mer l'esprit ; c'est lui qui, sans être infidèle à la pensée de son maître, mais en lui donnant un développement métaphysique qu'eussent récusé sans doute l'ironie souriante et le sens pratique de Socrate, a professé que nous tenions du monde des Idées une connaissance intime de la vérité dont nous n'avions qu'à nous ressouvenir dans ce bas monde où nous sommes : tâche ardue d'ailleurs et qui ne va pas sans des tâtonnements et comme des flottements gracieux. Il serait téméraire de rejeter les renseignements qu'un aussi grand homme que Platon nous a laissés sur le maître qu'il avait aimé, surtout ceux qu'on peut tirer des dialogues dont l'objet est justement de nous faire connaître le maître plutôt que de nous inculquer la doctrine platonicienne ; mais dès longtemps on a estimé que les Mémoires, ou, comme on a l'habitude de dire, les *Mémorables* de Xénophon, nous mettent plus près de la personne de Socrate que les admirables inventions de Platon. Il serait hors de propos de discuter ici la valeur rigoureusement documentaire de chacune des parties des *Mémorables;* il se trouve aujourd'hui, par une bonne fortune, que nous avons moins besoin de savoir si tel récit de Xénophon est exact

dans tous ses détails que de nous représenter d'ensemble la figure de Socrate : or les *Mémorables,* comparables en cela à tel autre livre plus connu, portent ce caractère saisissant d'authenticité que la personne du maître y dépasse visiblement l'intelligence de celui même qui nous en fait un rapport.

C'était un homme singulier que celui que nous prétendons prendre aujourd'hui pour modèle. Si, par un miracle qui nous serait infiniment agréable, il nous était donné de passer une journée dans l'Athènes du ve siècle, l'homme que nous y chercherions tout de suite serait Socrate; et comme il ne sortait pour ainsi dire jamais de la ville, nous aurions les plus grandes chances de l'y rencontrer.

Il n'était pas beau ; nous le reconnaîtrions bien vite, d'après les nombreuses effigies que nous avons vues de lui, à son crâne chauve et rond, à ses petits yeux pénétrants, à son nez court et épaté, au pli spirituel de ses lèvres charnues. Il serait nu-pieds, car c'était sa coutume, et son manteau de pauvre laisserait voir son corps robuste. Il aurait peut-être à la main un bâton et il serait entouré de jeunes gens avec qui il causerait.

Car ce fut un infatigable causeur et dans

cette ville où on parlait beaucoup, sans jamais faire de discours il devint, par sa manie et son art de causer, un des hommes les plus connus de tout le monde. Il pouvait avoir quarante-cinq ans lorsque Aristophane le joua sur le théâtre comme le type de toute une classe d'hommes et en quelque sorte comme un personnage public ; et sans doute la teneur de la vie de Socrate fut d'une merveilleuse unité, puisque vingt-cinq ans plus tard, à soixante-dix ans, il succombait aux mêmes accusations que le poète comique avait portées contre lui. Il n'avait pas varié, l'inintelligence de ses compatriotes n'avait pas varié non plus, et comme il arrive souvent, un homme d'esprit avait servi de porte-paroles aux imbéciles et aux malveillants. La forme de la médiocrité du jugement est remarquablement stable : Aristophane avait plu au peuple en représentant Socrate dans « les nuées » ; après deux mille quatre cents ans, chez le peuple qui reproduit le mieux la finesse des Athéniens, ne sourit-on pas des philosophes, comme de gens qui sont « dans les nuages » ?

Il est vrai que la causerie de Socrate avait de quoi irriter plus d'un ; son ironie n'était pas seulement cette simple interrogation qu'on y

veut voir souvent, en l'interprétant strictement par l'étymologie du mot ; elle était aussi l'ironie telle que nous l'entendons, cuisante et laissant la piqûre dans la plaie. Si elle avait de l'abeille le vol et le léger bourdonnement, elle en avait le dard. Il faut voir dans les dialogues de Platon comme il confond les plus subtils, comme il les fait quinauds, comme il embarrasse dans son Apologie son accusateur Mélytus et le laisse tout ridicule aux yeux de l'assemblée. Il blessa les méchants, il y en a toujours ; il indisposa les sots, il y en avait à Athènes ; il rabattit les présomptueux avec une certaine idée de la science qu'il portait en lui. Ainsi il procédait toujours et en tous lieux à ce qu'on a appelé depuis « la purgation des erreurs », il n'eut pas une minute de relâche jusqu'à sa mort et si on lui avait donné la vie, il n'espérait pas, disait-il, de pouvoir se reposer. Il cherchait des exemples de la vraie science non point chez ceux qui « font les entendus » (ainsi parle Pascal), mais chez les charrons, les foulons, les armuriers, les tisserands, les cordonniers, les chaudronniers ; c'est là qu'il montrait des parangons de science simples, d'aucuns disaient grossiers, mais qu'il jugeait assez bons si par leur simplicité

même ils étaient certains; il en discourait avec une grâce attique, c'est-à-dire franche et délicate. Le dehors seul de son discours paraissait commun aux yeux qui manquaient de finesse; il en était de son discours comme de sa personne et de sa personne comme de ces boîtes de bois où on sculptait des figures de silènes et qui recélaient les onguents les plus précieux. Souple et invincible d'esprit, nous dirions: « indémontable », c'est par là qu'il surmontait les sophistes et c'est ce côté de son génie qu'a saisi Aristophane pour faire de lui le type du sophiste. Ce fut chez lui un don divin et que nous ne saurions lui emprunter, de conserver une supériorité infaillible dans la conversation et dans des discussions qui étaient des batailles. Il l'emportait toujours, non par l'efficace d'une théorie toute prête, mais par l'avantage qu'il avait de valoir mieux que les autres et par la divination merveilleuse de l'esprit de son interlocuteur. Il était un causeur victorieux, parce qu'avec tout son esprit il avait une âme et parce qu'il était un connaisseur d'âmes.

Il les connaissait parce qu'il les aimait. Il fut un ami passionné des âmes. Quelques-uns des chapitres les plus caractéristiques des

Mémorables sont ceux qui sont consacrés à « la chasse de l'ami ». — « Si notre choix est confirmé par le consentement des dieux, dit Critobule, peux-tu me dire, Socrate, comment il faut se mettre à la chasse de notre ami ? — Par Jupiter, ce ne sera ni à la piste comme le lièvre, ni à la pipée comme les oiseaux, ni de force comme des ennemis ; car de prendre un ami contre son gré, c'est une rude affaire : il est difficile de le retenir, même avec des liens, comme un esclave ; de pareils traitements nous feraient des ennemis plutôt que des amis. — Comment donc nous faire des amis ? — On dit qu'il y a certaines paroles magiques qui, lorsqu'on les sait et qu'on les prononce, nous font des amis de qui nous voulons ; qu'il y a des philtres dont la connaissance sert à se faire aimer de qui l'on veut. — Où irons-nous apprendre ces recettes? — Les paroles enchanteresses que les Sirènes adressaient à Ulysse, Homère te les a dites, elles commencent à peu près ainsi :

Approche, illustre Ulysse, honneur des Achéens !

— Mais, Socrate, n'est-ce donc pas là le chant magique à l'aide duquel les Sirènes retenaient les autres hommes et les empêchaient de se

dérober à leurs séductions? — Non, ce chant ne s'adressait qu'aux seuls amis de la vertu. — ...Tu veux dire sans doute, Socrate, que, si nous voulons acquérir un bon ami, nous devons être également honnêtes en paroles et en actions? — Croyais-tu donc, dit Socrate, qu'un méchant homme pût se procurer des amis vertueux?... » Et après s'être étonné qu'on mette plus de soin à acquérir des maisons, des champs, des esclaves, des troupeaux, des meutes, qu'à acquérir un ami qui est la plus précieuse de toutes les richesses, après avoir raillé les hommes qui, lorsqu'on leur demande le nombre de leurs amis, mettent sur la liste des noms qu'ils effacent ensuite, tant ils sont mal renseignés sur cet article, tandis qu'ils savent sur le bout du doigt l'inventaire de leurs meubles et de leurs biens, il ajoute : « Essaye de devenir bon, Critobule, et une fois bon, mets-toi à la poursuite des cœurs vertueux. Peut-être pourrai-je bien t'aider quelque peu dans cette poursuite, étant un homme qui s'entend à aimer. Il est étonnant, quand j'envie l'amitié de quelqu'un, comme je m'emploie à lui inspirer la même affection que je ressens pour lui... Le soin que je mets à plaire à qui me plaît m'a donné, je crois,

une certaine expérience de la chasse aux hommes[1] ! »

Paroles vraiment délicieuses et qui éclairent toute une vie ! Il a fait la chasse aux hommes, la chasse aux âmes et il les a gagnées. Les amis tiennent une place plus visible dans sa vie et dans ses affections que les êtres à qui il est uni par les liens familiaux. Aussi bien l'intérieur de la maison de l'Athénien, du Grec est toujours un peu dans l'ombre, tandis qu'il se meut dans la pleine lumière du dehors. Quand Socrate est à l'heure de boire la ciguë, on emmène sa femme et ses enfants et il emploie ses derniers moments à causer avec ses amis. L'amitié est le seul ressort ordinaire des peines qu'il se donne ; contrairement à l'usage de tous les autres maîtres de ce temps, il n'accepte aucun salaire de ses disciples, qui ne sont tels que parce qu'ils sont ses amis ; son désintéressement de ce côté est sans réserve. S'il consent à offrir à l'Aréopage la caution de ses amis, on sent que c'est parce qu'il ne fait aucun cas de l'argent et au contraire beaucoup d'estime des sentiments et des services de ses amis.

[1] Liv. II, ch. VI, trad. Talbot.

Mais comme nous avons vu qu'il ne conçoit pas l'amitié sans la vertu, il n'y a pas, en effet, une vertu qui lui soit étrangère, et d'abord les vertus mêmes qui ont leur lieu dans la famille. Sa patience envers sa femme fait l'admiration de son temps et sert de texte aux historiens anecdotiers. Il n'y a rien de plus émouvant que les paroles par lesquelles il clôt son Apologie, ce vœu suprême qu'il fait après avoir été condamné à mort : que les enfants qu'il laisse, un jour soient vertueux ! Il est un citoyen excellent, un soldat irréprochable et intrépide qui remporte le prix du courage ; il sauve la vie à ses compagnons, sa contenance tient en respect les ennemis victorieux qui le suivent. Au péril de sa vie, il résiste tantôt au peuple, tantôt aux tyrans qui prétendent obtenir de lui des actions injustes. Patriote tout pénétré de l'amour de son pays, il est en perpétuel souci d'Athènes, de la décadence d'Athènes et tout en se gardant, c'est lui qui le déclare, de ce que nous appelons d'un mot : « faire de la politique », il travaille infatigablement à réformer sa cité sur un certain idéal de vertu, de sagesse, d'activité honnête et réfléchie, de hiérarchie et d'ordre raisonnable qui dut le rendre odieux à tous les

partis. Le gouvernement aristocratique ou oligarchique va presque jusqu'au point de le faire tomber sous une perfide atteinte, il meurt sous l'attaque de la réaction démocratique.

Ainsi se découvre un homme de cœur, ainsi transparaît une probité ardente sous une figure sarcastique ou souriante qui, d'ailleurs, ne prit que par la mort sa physionomie définitive. Là, c'est l'acceptation nette, haute, héroïque, toute droite de cette idée : que notre sacrifice à ce que nous croyons est plus utile que toute ruse, tout retour ultérieur que nous voudrions nous ménager, toute revanche entrevue et cherchée au prix d'une capitulation du moment. C'est un pressentiment, une divination des vérités plus hautes que tout ce que voit la prudence du monde, un mouvement de la conscience d'une portée qu'on ne peut pas exagérer, une invention considérable de la moralité et qui, comme l'a indiqué Lamartine avec l'intuition du poète qui passe la critique, achemine à la charité de mourir pour les autres.

Et c'est encore la probité qui fait le passage à l'œuvre intellectuelle de Socrate. C'est probité intellectuelle de douter là où on ne sait pas, c'est-à-dire pour l'homme en une multi-

tude de choses, et c'est la même probité d'affirmer là où on sait.

Mais comment se fera le départ des choses où il nous faut douter et de celles où il nous est permis de savoir? Par un principe dont Aristote nous a laissé la formule suivante : « Socrate pensait qu'il n'est pas possible que rien soit en vain[1] », c'est-à-dire que, selon Socrate, tout avait son but, sa destination. Voici une illustration de cette idée dans un passage des *Mémorables* : « Ne te semble-t-il pas, dit Socrate, que celui qui, dès l'origine, a fait les hommes, leur a donné dans une vue d'utilité chacun des organes au moyen desquels ils éprouvent des sensations, des yeux pour voir ce qui est visible, des oreilles pour entendre ce qui peut être entendu? Les odeurs, si nous n'avions pas de narines, à quoi nous serviraient-elles? Y aurait-il une sensation de ce qui est doux, de ce qui est amer, de tout ce qui est agréable à la bouche, si la langue n'avait été créée pour le discerner? En outre, ne trouves-tu pas qu'on doive regarder comme un acte de prévoyance que la vue étant un organe faible, elle soit munie de paupières,

[1] Arist., *Magn. Mor.*, I, I.

qui s'ouvrent au besoin et se ferment durant le sommeil; que pour la protéger contre les vents, elle soit munie d'un crible de cils; que les sourcils forment une gouttière au-dessus des yeux, de sorte que la sueur qui découle de la tête ne puisse leur faire mal; que l'oreille reçoive tous les sons sans se remplir jamais; que, chez tous les animaux, les dents de devant soient propres à couper et les molaires à broyer les aliments qu'elles en reçoivent; que la bouche, par où les animaux introduisent la nourriture qu'ils désirent, soit placée près des yeux et des narines?...[1] » Par ces considérations et beaucoup d'autres analogues, Socrate s'élevait à l'idée d'une Providence qui a tout agencé pour le bien et qui veille avec une exactitude suprême au fonctionnement du moindre détail. Tout est utile, tout sert. Mais il ne s'ensuit pas que l'homme puisse tout savoir, bien au contraire; car, placé à ce point de vue de l'utilité, Socrate estime qu'il y a une infinité de choses qu'il n'est pas utile à l'homme de pénétrer et que, par conséquent, les dieux ne lui ont pas donné les moyens de connaître. C'est pour cela qu'il raille les spé-

[1] Xénophon, *Mém.*, I, IV.

culations des savants de son temps sur la nature du soleil et autres objets qu'il juge inaccessibles à nos investigations et qu'il pouvait dire avec une bonhomie qui n'avait rien d'affecté, encore qu'elle fût un peu narquoise, qu'il ne savait rien.

Mais dès là que tout est utile et que la Providence a tout disposé pour le bien de ses créatures, il faut que l'homme puisse savoir ce qui lui est utile, sinon il serait entre tous les animaux le plus inepte, le plus imbécile et au-dessous d'eux. Encore, la Providence nous a-t-elle assujettis à une condition singulière et qui nous distingue des autres créatures : c'est que nous ne pouvons savoir ce qui nous est utile qu'en nous en donnant la peine.

Et de cette idée sortent deux conséquences dont l'une devait paraître toute naturelle aux concitoyens de Socrate et l'autre étrange et qui nous paraîtront telles à nous-mêmes ; seulement ce qui dut sembler étrange aux Athéniens, c'est ce qui nous paraîtra naturel et ce qui leur parut naturel va nous sembler étrange.

Si les dieux prennent de nous un soin constant, ils nous doivent des avertissements dans tous les cas où nous ne pouvons prévoir l'événement : aussi nous en donnent-ils ; c'est à

nous de prendre la peine de les saisir et d'en pénétrer le sens. Et Socrate recommande instamment de s'adonner à la science de la divination.

Et si les dieux veulent que nous prenions de la peine, c'est donc que le travail est conforme à leur volonté et à l'ordre qu'ils ont mis dans le monde. C'est assez que le travail soit utile pour que Socrate le prise et le conseille; et l'homme qui étudie l'antiquité, qui y constate contre le travail, au moins depuis le temps de l'invasion dorienne, un préjugé universel dont les plus grands philosophes ne sont pas exempts, entend avec surprise de la bouche de Socrate des paroles comme celles-ci : « Lesquels crois-tu les plus estimables, des gens libres qui sont chez toi ou des esclaves qui sont chez Céramon ? — Mais je pense que ce sont les gens libres qui sont chez moi. — N'est-il donc pas honteux que Céramon vive dans l'abondance avec des hommes de rien, tandis que toi, qui as des personnes beaucoup plus estimables, tu es dans le dénûment? — Non, par Jupiter; car il nourrit des artisans et moi des personnes qui ont reçu une éducation libérale. — Les artisans ne sont-ils donc pas ceux qui ont appris à faire quelque chose d'utile ?

— Assurément. — La farine n'est-elle pas chose utile? — Tout à fait. — Et le pain? — Tout autant. — Eh! bien, et les vêtements d'hommes et de femmes, les tuniques, les chlamydes, les exomides? — Tout cela est fort utile. — Et les personnes qui sont chez toi ne savent rien faire de tout cela? — Au contraire, elles savent tout faire, je crois. — Eh! bien, ne vois-tu donc pas qu'en exerçant une de ces industries, en faisant de la farine, Nausicydès ne se nourrit pas seulement, lui et ses esclaves, mais un grand nombre de porcs et de bœufs, et qu'il met assez de côté pour s'acquitter souvent des prestations publiques? En faisant du pain, Cyrenus nourrit toute sa maison et vit largement; Deméas de Colytte, en faisant des chlanides, la plupart des Mégariens des exomides, trouvent de quoi se nourrir. — Oui, par Jupiter; mais tous ces gens-là achètent des esclaves barbares qu'ils forcent de travailler à leur guise, tandis que moi j'ai affaire à des personnes libres, à des parentes. — Comment! parce qu'elles sont libres et tes parentes, penses-tu qu'elles ne doivent rien faire que manger et dormir? Vois-tu que les autres personnes libres, qui vivent dans une telle oisiveté, aient une meil-

leure existence? trouves-tu qu'elles soient plus heureuses que celles qui s'occupent des choses utiles qu'elles savent? Te semble-t-il que la paresse et l'oisiveté aident les hommes à apprendre ce qu'ils doivent savoir, à se rappeler ce qu'ils ont appris, à donner à leur corps la santé et la vigueur, à acquérir conserver tout ce qui est nécessaire à la vie, tandis que le travail et l'exercice ne servent de rien? Ont-elles appris ce que tu dis qu'elles savent comme des choses inutiles à la vie et dont elles n'auraient que faire, ou au contraire, pour s'en occuper un jour et en tirer parti? Quels sont donc les hommes les plus sages, de ceux qui restent dans l'oisiveté ou qui s'occupent de choses utiles? les plus justes, de ceux qui travaillent ou qui, sans rien faire, délibèrent sur les moyens de subsister? Mais, en ce moment, j'en suis sûr, tu ne peux aimer tes parentes et elles ne peuvent t'aimer: toi, parce que tu les regardes comme une gêne pour toi; elles, parce qu'elles voient bien qu'elles te gênent. De tout cela, il est à craindre qu'il ne résulte une haine d'autant plus vive et que la reconnaissance du passé ne soit amoindrie. Mais si tu leur imposes une tâche, tu les aimeras en voyant qu'elles te

sont utiles et elles te chériront à leur tour, en s'apercevant qu'elles te contentent ; le souvenir du passé vous sera plus agréable, votre reconnaissance s'en augmentera et vous deviendrez ainsi meilleurs amis et meilleurs parents[1]. » Toute la fin du chapitre est charmante : Xénophon nous montre l'affection, la gaîté, le contentement, la confiance succédant, dans la maison d'Aristarque, à la gêne et à la mésintelligence par la vertu du travail.

Voilà donc un philosophe ancien affranchi de tout préjugé contre le travail, même manuel, que l'opinion publique considère alors comme une œuvre essentiellement servile. Nous ne saurions déchoir en suivant la loi que les dieux ont faite à toutes les créatures de se porter vers ce qui leur est utile, nous nous conformons plutôt à l'intention de la Providence qui a voulu que dans le monde tout eût sa destination, son utilité et rendît service ; mais alors que les animaux savent d'instinct ce qui leur convient, il faut que l'homme se donne la peine de penser et travaille de son esprit pour se mettre en possession de ce qui peut lui être avantageux. De là ce bel apho-

[1] Xénophon, *Mémor.*, II, VII.

risme socratique qui nous a été conservé par Aristote dans sa Morale à Eudème : « Rien ne prévaut contre la prudence[1]. » A cette condition d'en prendre la peine, de faire rendre à son esprit le travail dont il est capable, puisque la Providence a tout ordonné pour le bien, nous devons trouver dans notre pensée le secret de tout ce qui nous est bon et les moyens de parvenir à la connaissance ou science de tout ce qui contribue à notre bien. Les sophistes, ordinairement nomades et frappés de la diversité humaine, en disant que l'homme est la mesure de toutes choses, ont paru signifier variabilité et incertitude ; Socrate, enfermé dans son pays, appliqué à se connaître selon le précepte delphique et parfois replié sur lui-même comme en extase, il trouve dans l'homme la mesure de la science.

Quand il interroge les autres hommes, nous le voyons toujours à la recherche de quelque connaissance. S'il aime à fréquenter les artisans, c'est qu'ils ont quelque chose à lui apprendre, des exemples de science à lui fournir, il leur demande ce qu'ils savent. Remarquons-

[1] Arist., *op. cit.*, VII, XIII.

le en passant, Socrate a l'habitude de demander aux gens bien plutôt ce qu'ils savent que ce qu'ils pensent : dans le premier cas il est docile, tandis que dans le second cas il a pour l'ordinaire l'intention de substituer son propre sentiment à quelque erreur. C'est que, sans doute, il se sent aussi riche ou plus riche que personne en fait de pensée, il a, de ce côté-là et sans présomption, une maîtrise dont il se sert pour dégager des esprits la vérité et c'est un des aspects bien connus de sa maïeutique. Et aussi — c'en est un autre aspect moins remarqué — il interroge les autres hommes pour savoir quelle âme il a en face de lui, pour en dégager la vraie forme et, puisque la Providence n'a rien mis au monde qui soit sans usage, lui indiquer sa vocation, sa voie, la direction, l'emploi où elle sera utile à elle-même et aux autres. C'est ainsi que nous le voyons dans les *Mémorables* faire d'Aristarque un chef d'atelier et un entrepreneur de tissage, du journalier Eleuthère un intendant, d'Archedème un homme d'affaires, de Charmide un politique, de Diodore un bienfaiteur délicat, les engageant tous à l'action, ce qui ne l'empêche pas de retenir à l'occasion les présomptueux dans leurs entreprises.

Or, si nous pouvons savoir tout ce qui nous est utile, même accidentellement par la divination, nul doute que nous ne puissions savoir aussi ce qu'il nous est le plus utile de savoir toujours, c'est-à-dire ce qui est bon et beau (pour Socrate c'est tout un), ce qui est juste, pieux, sage, courageux, en un mot tout ce qui est vertueux. Tout cela les dieux ne nous le donnent pas à connaître par divination, comme les événements contingents qui dépendent des circonstances, parce que ce sont là choses dont nous avons toujours affaire : ils en font l'objet d'une révélation permanente en nous comme le besoin que nous en avons et ils nous le font savoir très certainement, si nous travaillons à le démêler. Et cette science, ce savoir, puisque cela est utile, on peut le communiquer aux autres, l'expliquer. Socrate travaille à établir des définitions morales, indique ce qu'il croit être la science morale. Et puisqu'il n'est pas moins utile de savoir ce qui est bon pour la cité que ce qui l'est pour l'individu, on doit pouvoir le savoir aussi et par les mêmes procédés. Dans les *Mémorables*, les recherches et les définitions relatives à la politique suivent immédiatement celles qui concernent la morale et sont rap-

portées dans le même chapitre[1]. Mon illustre et vénéré maître, M. Boutroux, reprenant une indication de Grote, nous a présenté Socrate comme le fondateur de la science morale : on pourrait peut-être le donner aussi bien pour le fondateur de la science politique, si on était convaincu que celle-ci est une science comme on croit que la première existe. Et cette science politique, on doit, selon Socrate, pouvoir l'expliquer et la communiquer comme l'autre.

Avouons-le, Messieurs, rien ne va plus malaisément que cette exigence de Socrate, qui veut qu'on puisse rendre raison de tout ce qu'on fait en matière politique. Il est douteux aux yeux du philosophe moderne que l'activité d'une nation puisse être jamais pleinement rationnelle et que la vie politique puisse se régler sur un raisonnement clair. Heureusement, et c'est ici que Socrate homme est en quelque manière supérieur à Socrate philosophe, la science telle qu'il la conçoit est pour lui moins dans la théorie ou l'idée que dans l'acte : il n'y a pour lui savoir, science véritable que dans le mode d'action. Ainsi on a

[1] Xénophon, *Mémor.*, I, VI.

la science de la piété quand on est pieux, de la justice quand on est juste, de la sagesse quand on est sage, du courage quand on est capable de se montrer courageusement dans l'occasion. Est-ce la science qui produit l'acte? Ce fut un adage dans l'école socratique que personne n'agit mal volontairement; la conduite mauvaise y fut donc rapportée à une ignorance. Mais à cette époque, le libre arbitre de l'homme n'est pas encore strictement distingué de l'intelligence. Quand Socrate met la science à la racine de l'action, il fait une démarche philosophique digne d'être méditée; mais sa pensée regarde la volonté plutôt que l'entendement. A tout prendre, ce n'est pas tant ici le savoir qui entraîne l'action que l'action qui constate le savoir.

Par exemple, c'est en mourant comme il fait que Socrate montre qu'il a su toute sa vie ce que c'était que la justice, la loi, la vertu. C'est cet acte, accompli par lui simplement, qui prouve qu'il était savant en ces sortes de choses; c'est cet acte qui fonde en droit ses théories, qui fait qu'elles sont bonnes, loin qu'elles puissent avoir de la valeur indépendamment de son acte et dans l'hypothèse où il aurait choisi de vivre injuste et lâche. Si un

théoricien du courage fuit dans le danger, c'est donc qu'il ne sait pas ce que c'est que le courage ; si un théoricien du juste manque au juste, c'est donc qu'il ne sait pas ce qui est juste. Le cordonnier est celui qui fait un soulier, parce qu'il sait comment il faut le faire, outre qu'il peut éduquer un apprenti. De même l'artiste en bien prouve la valeur du philosophe, outre qu'il est capable de former à sa suite des disciples hommes de bien. L'homme même, ici Socrate, s'ajoute à la valeur de la spéculation, il lui est supérieur, puisqu'il la démontre ; le sujet apparaît comme un principe excellent et nous dirions : comme la clef de voûte de la théorie qu'il soutient.

Or, si la justice est la forme intérieure des avertissements que nous donnent perpétuellement les dieux sur ce qui nous est constamment utile, nous voyons paraître par là en Socrate l'homme religieux, celui qui fut au cœur de la personnalité de Socrate, qui fut en lui ce que Rabelais appelle : « la moelle de l'os ». Si on appelle morale indépendante une morale qui se passerait de l'idée religieuse ou de tout mysticisme, rien ne ressemblerait moins à Socrate que l'adepte ou l'apôtre d'une telle morale ; en quoi, disons-le, Socrate est

très sage, car une telle morale n'existe pas. Je veux dire qu'il n'y a pas de science morale qui soit indépendante de quelque idée mystique plus ou moins clairement aperçue de ceux qu'elle hante, que la morale, pour être scientifique, rationnelle, doit être rattachée à l'ordre métaphysique et idéal des choses invisibles et qu'aux raisonnements sur la morale doit s'ajouter cette invincible confiance intérieure d'où procèdent les actes, qui n'attend pas sa confirmation du succès empirique des faits, qui s'élance par delà le démenti brutal que lui assènent les événements adverses et qui si visiblement brûlait en Socrate qu'elle l'illumine du dedans comme une lampe.

Il fut essentiellement un homme religieux, un mystique. Rien de plus mystique, j'entends: qui atteste une confiance plus spontanée dans un ordre ou dans un Bien caché, que ce principe qui selon Aristote était sa croyance : qu'il ne se peut pas que quoi que ce soit soit en vain. Car rien n'est plus aventureux aux yeux du sceptique ou même du froid observateur des faits que cette induction de Socrate, la plus générale de toutes celles qu'il essayait, puisqu'aussi bien l'induction était un de ses procédés habituels, une des formes de sa mé-

thode qu'on a retenues. Ne semble-t-il pas au contraire qu'il y ait dans ce grand univers une infinité de choses et de séries d'événements qui ne servent à rien, qui ne se connaissent pas elles-mêmes et qui n'ont ni raison ni but : des doctrines philosophiques tout entières et dès l'antiquité, dès avant Socrate, se sont fondées sur cette idée que tout dans le monde était, à y bien regarder, absurdité, vanité, illusion. Socrate ne l'entend pas ainsi : il veut, en dépit des apparences, que tout serve, que tout ait sa destination, son utilité et comme sa solidité dans cet appareil immense où il n'entrevoyait que l'agencement de quelques pièces. De cette croyance fondamentale qui n'admettait aucune restriction lui venait sa foi imperturbable dans la vérité, sa confiance naïve dans la valeur de toutes les âmes, l'amour dont il se portait au-devant d'elles, son intrépidité morale et intellectuelle dont l'ironie était une manifestation tantôt redoutable et tantôt délicieuse. En ce point nous touchons le nœud vital d'où se propage toute sa complexion d'esprit ; de là nous pouvons nous représenter comment il se sentait baigné au dehors d'un grandiose mystère condescendant, capable de se déchirer à propos, par

exemple lorsque l'oracle de Delphes laissa venir jusqu'à lui cette assertion qui l'émut si longuement : qu'il était le plus sage des hommes ; nous concevons comment, doué d'un organisme sain, sous ce front inaccessible à tout vertige vulgaire, voici que s'ouvraient des extases ; nous imaginons comment il pouvait sans surprise entendre en lui, au milieu du train quotidien de sa vie, les avertissements familiers d'un ami divin. Nous avons toute transparente devant nous sa personne dont sa doctrine ne fut que comme un rayonnement et une émanation, sa personne par laquelle il donna toute sa force à sa doctrine, exerça un ascendant si incontesté sur tous, même sur ses adversaires et agit à jamais sur l'histoire humaine.

Vous pensez peut-être, Messieurs, que nous nous sommes laissé emporter bien loin à l'occasion de cette méthode socratique avec laquelle on a l'habitude d'en finir dans les livres en deux mots ou en deux lignes. Pourtant ne vous paraît-il pas que nous en sommes dès à présent mieux instruits que ceux qu répètent les formules brèves et pour ainsi dire mnémoniques où on prétend l'enfermer et ne pourrions-nous pas, du modèle que nous avons

vu vivre devant nous, retenir quelques enseignements qui formeraient la vraie méthode socratique et éclaireraient notre tâche d'éducateurs d'une lumière inattendue et incorruptible ?

Je ne tire point de leçon de sa mort: il faudrait être digne de prescrire l'héroïsme. C'est beaucoup si elle inspire la force d'être des martyrs, c'est quelque chose si elle ôte le goût d'en faire.

Le premier conseil que nous recevons de Socrate, c'est d'aimer le travail pour tous les biens dont il nous enrichit et qui sont d'abord la santé, la bonne humeur, l'aisance, la concorde. Est-ce à dire que Socrate nous enjoigne d'aimer le travail avec désintéressement? Il faut nous entendre sur ce mot. Si on signifie par là qu'il ne faut pas aimer le travail pour l'utilité qu'il nous procure, on est loin de Socrate, car, pour lui, tout doit être utile et le travail surtout. La santé, la bonne humeur, l'aisance, la concorde, tout cela est-il inutile? Mais si on veut à toute force que notre travail nous rapporte toujours de l'argent, on voit que ce n'est pas où tendait essentiellement Socrate, puisque pour sa part, il n'en prenait point. Tranchons le mot: Socrate veut que

nous travaillions parce que cela est vertueux et que, selon lui, la vertu est ce qu'il y a d'utile par excellence. Nous le voyons pauvre, sans souci de fortune, repoussant de lui toute rémunération. Appliquons convenablement cet exemple à notre métier : nous apprendrons à aimer avant toute chose dans notre métier notre métier même, nous saurons nous souvenir de nous avancer en public sans brandir toujours devant nous un cahier de revendications, ce qui pourra être d'un effet rare en de certains temps (ceci soit dit, bien entendu, sans blâmer celles qui sont justes) et nous réclamerons comme une douceur particulière de dévouer notre vie à la plus intéressante et aussi à la plus aventureuse des tâches, celle de préparer l'homme dans le jeune homme ou dans l'enfant.

Aimer le travail, c'est un précepte qui concerne tous les états et tous les hommes. Tous les hommes peuvent aussi faire leur profit de l'exemple que leur donne Socrate, d'aimer passionnément et à la fois tout ce qui nous paraît vraiment digne d'être aimé, notre famille, nos amis, notre patrie, la sagesse; mais cet exemple déjà s'adresse particulièrement à nous, s'il ne nous suffit pas comme à

d'autres d'éprouver ces sentiments pour notre compte et à part nous et si nous avons le devoir d'en faire comprendre la beauté, la justesse et d'en faire concevoir la flamme aux jeunes esprits qui nous approchent.

Et de plus en plus, c'est vers nous, éducateurs, que s'incline l'enseignement de Socrate. Si nous savons y entrer, en recevoir la sève, nous obéirons de grand cœur et chaque jour de notre vie à l'idée de faire pénétrer partout le plus de raison possible. Mais comme nous savons bien qu'en ceci il ne se peut pas que nous n'ayons des déboires et que la porte du raisonnement n'est pas toujours la plus ouverte pour aller aux cœurs, nous voudrons que la valeur de notre doctrine éclate par notre exemple, et pour ainsi dire par notre personne, dans la sûreté, la persévérance, le courage, la dignité facile et ferme de notre conduite pratique.

Surtout nous aimerons les âmes, nous serons amis des âmes, ou plutôt, dans le sens fort du mot, amateurs d'âmes. Du même coup nous serons préservés d'une lèpre qui nous menace, le pédantisme. Qu'est-ce que le pédant? C'est un être déplorable qui, infatué de son savoir, y rapporte tout comme à la norme

unique des actions et des conditions humaines. Il y a des pédants à tous les degrés de l'intellectualité. Le bon Socrate était bien éloigné de cette étroitesse d'esprit, lui qui prisait si fort les charrons, les charpentiers, les armuriers, les écuyers, les foulons. Homère, qui chantait les héros et les dieux, ne dédaignait pas un porcher; il avait bien raison. Heureux ceux d'entre nous que les circonstances mettent en fréquent contact avec les travailleurs manuels! Ils savent une foule de choses que nos livres ne nous enseignent pas, ils ont réponse aux difficultés de chaque instant qu'apporte la vie laborieuse et tandis qu'ils admirent avec naïveté notre science qu'ils croient plus grande et plus sûre qu'elle n'est, ils nous donnent l'occasion de prendre silencieusement près d'eux des leçons de modestie, si nous ne sommes pas des sots. Dès lors nous sommes guéris de la manie de les vouloir tous à notre image et à notre ressemblance; et si c'est notre devoir et notre goût de susciter en chacun d'eux l'homme, nous comprenons du moins qu'il y ait un homme laboureur ou un homme bouvier aussi bien qu'un homme professeur et mieux qu'un homme cuistre. Puisse Socrate nous inculquer le meilleur de sa mé-

thode, l'intelligence de cette vérité que la nature, merveilleuse artiste, ne fait pas tous les hommes identiques ! Apprenons de lui qu'en nous connaissant, c'est-à-dire en nous surveillant nous-mêmes, nous pouvons quelque chose pour acquérir le sens et comme le tact de l'utile diversité des esprits, que le grand secret de notre état qui est en même temps un principe de libéralisme fécond, c'est d'apercevoir qu'il y a beaucoup de formes d'âmes, et nous serons aussitôt persuadés que nous devons solliciter chaque âme vers sa forme propre et en respecter pour cela absolument l'essence native et profonde.

Janvier 1902.

TABLE DES MATIÈRES

PAGES

Préface I
Les révolutions du programme et la méthode 1
Le professeur et le gouvernement 35
Travaux pédagogiques 45
Les lycées comme écoles annexes 73
Puissance du mot « Université » 87
L'éducation générale et la philosophie 93
La multiplicité des examens et la pédagogie 119
Pour la pédagogie 137
La réforme de l'enseignement 159
Les conférences pédagogiques de professeurs 183
La formation de l'idéal intérieur 213
La méthode socratique 227

Esquisse d'un Enseignement basé sur la Psychologie de l'Enfant, par M. PAUL LACOMBE. Un volume in-18 jésus, broché . . . . . 3 »

L'Éducation dans l'Université, par M. HENRI MARION, professeur à l'Université de Paris. Un volume in-18 jésus, broché . . . . . 4 »

Le Corps et l'Ame de l'Enfant, par M. le Dr MAURICE DE FLEURY. Un vol. in-18 jésus, broché. 3 50

Relié toile, 4 fr. 50

Les Études classiques et la Démocratie, par M. ALFRED FOUILLÉE, membre de l'Institut. Un volume in-18 jésus, broché. . . . . 3 »

La Réforme de l'Enseignement par la Philosophie, par M. ALFRED FOUILLÉE, membre de l'Institut. Un volume in-18 jésus, broché. . . . . 3 »

La Réforme de l'Enseignement secondaire, par M. ALEXANDRE RIBOT, député. Un volume in-18 jésus, broché 3 50

L'Université et la Société moderne, par M. GUSTAVE LANSON, maître de Conférences à l'Université de Paris. Un volume in-18 jésus, broché. 1 50

L'Enseignement secondaire et la Démocratie, par M. FRANCISQUE VIAL, professeur au lycée Lakanal. In-18 jésus, broché 3 50

1997 — Paris. — Imp. Hemmerlé et Cie